DOCUMENT RESUME

ED 210 899 FL 012 612

AUTHOR Boulouffe, Jacqueline
TITLE Le processus du retour au connu dans la classe de langue (The Process of Returning to What is Known in the Language Class).
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
SPONS AGENCY Quebec Dept. of Education, Quebec.
REPORT NO ICRB-B-104; ISBN-2-89219-103-3
PUB DATE 81
NOTE 165p.; Contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Creative Thinking; *Discovery Processes; Language Acquisition; *Language Processing; Language Research; *Recall (Psychology); *Retention (Psychology); *Second Language Learning; Teaching Methods

ABSTRACT

This study concerns a moment in the learning process which is considered crucial, namely, that point when the learner is confronted with the necessity of discovering from the models already learned and stored in memory elements that will be useful in constructing a new utterance or solving a new problem. The emphasis is on the point of connection between the retrieval and restructuring of that which has already been acquired and the construction of a new utterance. The objective is to show the impact of that connection on learning and derive a cognitive methodology for language instruction. Such research and methodology would seem necessary in view of the situation in which material is presented, but the process of making connections is left to the students themselves. The study is presented in three parts. First, the role of the past is examined with respect to memory, learning, language acquisition and second language learning, and intervention. The second part describes three experiments dealing with the organization of memory and both prospective and retrospective uses of memory. Third, the concept of creative learning is examined and pedagogical implications are discussed. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED210899

Jacqueline Boulouffe

Le processus du retour au connu dans la classe de langue

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

ICRB

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL012612

Publication B-104

1981
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du ministère de l'Education du Québec et une contribution du Secrétariat d'Etat du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Quebec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© 1981 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) 3e trimestre 1981
ISBN 2-89219-103-3

TABLE DES MATIERES

Avant-propos v

Introduction 1

PREMIERE PARTIE: La confrontation avec le passé 2

Chapitre 1: LES DEUX DIRECTIONS DE LA MEMOIRE 3

1.1. La mémoire prospective d'emmagasinage 3
1.2. La mémoire rétrospective de retrait 4
1.3. Inducteurs de l'interlangue et inducteurs de la mémoire 6
1.4. La mémoire dans la présente étude 7

Chapitre 2: L'INTERACTION AVEC LE PASSE DANS L'APPRENTISSAGE COGNITIF 9

2.1. Principes généraux de l'apprentissage cognitif 9
2.2. L'apprentissage cognitif dans l'apprentissage des langues vivantes 10
2.3. L'apprentissage du code est-il le seul apprentissage cognitif? 10
2.4. L'exercice structural cognitif 11
2.5. Le cognitif dans la présente étude 12

Chapitre 3: LA PART DU CONNU DANS L'ACQUISITION ET DANS L'APPRENTISSAGE 13

3.1. Le rôle du connu dans l'acquisition de la langue maternelle 13
3.1.1. L'acquisition proactive 13
3.1.2. L'acquisition rétroactive 13
3.2. Le rôle du connu dans l'acquisition d'une langue seconde 14
3.2.1. L'intérêt pour la sortie 14
3.2.2. L'intérêt pour l'entrée 15
3.3. L'hétérogénéité de l'acquisition et de l'apprentissage 16
3.3.1. L'intérêt pour le processus 17

Chapitre 4: L'INTERVENTION DANS L'ACQUISITION ET DANS L'APPRENTISSAGE 18

4.1. L'intervention inconsciente 18
4.1.1. Le parent n'est pas correcteur 18
4.1.2. Le parent est simplificateur 18
4.1.3. La simplification agissante 19
4.2. L'intervention consciente 20
4.2.1. L'aide aux enfants handicapés 20
4.2.1.1. La difficulté de la rencontre 20
4.2.1.2. Le retour à l'imitation stérile 21
4.2.2. Guidage ou non guidage 21

4.2.3. La pédagogie devant l'impasse 22
4.2.3.1. L'écoute consciente 23
4.2.3.2. Le cimentage des premières acquisitions 23
4.2.3.3. La contextualisation 24
4.2.3.4. Le discours continu 24
4.2.3.5. La communication 25
4.2.4. Le rappel 27
4.2.4.1. L'imprécision de la technique 28
4.3. Le paradoxe de l'intervention 29

DEUXIEME PARTIE: Le retour au connu dans le vécu de l'apprenant (exploration expérimentale) 31

Chapitre 5: REMARQUES PRELIMINAIRES AUX EXPERIENCES 32
5.1. Le respect de la visée de l'apprenant 32
5.1.1. Le sondage de la visée 32
5.1.2. Indépendance de la visée et de la forme 33
5.1.3. La visée avant la forme ou la forme avant la visée 33
5.1.4. L'action discrète sur la visée 34
5.2. L'occupation du champ mémoriel 34
5.2.1. Les formules déjà en mémoire 35
5.2.2. La productivité des formules 35
5.2.3. L'altération des formules 36
5.3. La démarche expérimentale 37
5.3.1. Objectif: l'appel à la mémoire et le transfert 37
5.3.2. Sériation et extraction 38
5.3.3. Le passage à une autre configuration 39

Chapitre 6: LA MEMOIRE DE RECONNAISSANCE: LA SELECTION ET LA SERIATION 41
6.1. Introduction 41
6.2. Technique expérimentale et description de l'expérience 41
6.3. Analyse des cheminements 42
6.3.1. Groupe 1: Utilisation prompte et assurée des inducteurs 43
6.3.2. Groupe 2: Non reconnaissance de l'apport 45
6.3.2.1. Refus de l'apport 46
6.3.2.2. Débordement imaginatif 49
6.3.3. Groupe 3: Dispersion vers des pistes aberrantes 50
6.4. Conclusion 52

Chapitre 7: LA MEMOIRE DE RAPPEL: L'EXTRACTION ET LE TRANSFERT (deuxième expérience) 54
7.1. Introduction 54
7.2. Description de l'expérience 54
7.3. Démarche expérimentale 55
7.4. Comparaison des cheminements 55
7.5. Plan de l'expérience 56
7.6. Les sujets 56
7.7. Analyse quantitative des données 58

7.7.1. Réponses correctes 58
7.7.2. Temps et inducteurs 59
7.7.3. Progressions 62
7.7.4. Eléments-clés 65
7.8. Protocoles-types 66
7.9. Analyse qualitative des résultats: interaction en A, stagnation en B. 67
7.10. Conclusion 73
7.11. Conclusion commune aux deux premières expériences 74

Chapitre 8: L'ELOIGNEMENT DE L'INDUCTEUR (troisième expérience) 75
8.1. Introduction 75
8.2. Schéma expérimental 75
8.3. Les cheminements 75
8.3.1. Equilibre des cheminements 76
8.3.2. Similitude des cheminements 77
8.3.3. Dissemblance des cheminements 78
8.4. Les mesures effectuées 78
8.5. Liste des sujets 79
8.6. Protocoles-types 79
8.6.1. Indications pour la lecture des protocoles 79
8.7. Analyse quantitative des résultats 82
8.7.1. Tableaux 82
8.7.2. Commentaire des résultats 85
8.7.2.1. Temps 85
8.7.2.2. Interventions 88
8.7.2.3. Seuils 88
8.7.2.4. Rappels 89
8.7.3. Autre relevé 89
8.7.4. Premières conclusions 89
8.8. Analyse qualitative des résultats 89
8.8.1. Les résultats immédiats 89
8.8.2. Les résultats mécaniques 90
8.8.3. Les résultats médiats 91
8.8.3.1. Tâtonnement en A: va-et-vient 91
8.8.3.2. Tâtonnement en B: alignement 93
8.9. Conclusion de l'expérience 94
8.10. Conclusion générale de la partie expérimentale 95

TROISIEME PARTIE: L'exploitation du connu 97

Chapitre 9: LA CREATIVITE DANS L'APPRENTISSAGE 98
9.1. La créativité divergente des psychologues 98
9.2. La créativité combinatoire des linguistes 98
9.3. Le dilemme pédagogique 99
9.3.1. L'aveu d'impuissance 99
9.3.2. Le compromis structuraliste 100
9.3.2.1. Le compromis sans réserve 100
9.3.2.2. Le compromis à peine consenti 100
9.3.2.3. Le compromis situationnel ou logique 101
9.3.2.4. Le compromis ludique 101

9.3.3. La grammaire interne 101
9.3.3.1. La grammaire transformationnelle 101
9.3.3.2. L'inspiration guillaumienne 101
9.3.3.3. La grammaire innée 102
9.3.4. La parole de surface 102
9.4. La créativité liée à l'apprentissage 102
9.4.1. Ce que la créativité n'est pas 102
9.4.2. La créativité: phénomène de rencontre 103
9.4.2.1. L'apprentissage créatif 103
9.4.2.2. Les rouages de la rencontre 104
9.4.2.3. Exemples de rencontres avortées 104
9.4.2.4. Exemples de rencontres réussies 106
9.4.2.5. Le rouage-clé 108
9.4 3. L'allègement de l'intervention 109
9.4.4. Conclusion 109

Chapitre 10: LES STRATEGIES D'ACQUISITION ET D'APPRENTISSAGE 111
10.1. Stratégies d'intervention dans l'acquisition de la langue maternelle 111
10.2. Stratégies d'apprentissage et de production/communication dans l'acquisition d'une langue seconde 111
10.2.1. Processus ou stratégie 112
10.2.2. La perméabilité des interlangues 113
10.3. Stratégies dans l'apprentissage d'une langue seconde 113
10.4. Stratégies et mécanismes cognitifs 114
10.5. Stratégies intervenant dans le processus d'apprentissage 115

Chapitre 11: LES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES D'UN NOUVEAU MODE D'INTERVENTION 118
11.1. Le fondement linguistique 118
11.1.1. Tableau des oppositions 120
11.1.2. Interprétation du tableau 119
11.1.3. L'accès aux oppositions 122
11.2 La nouvelle stratégie d'intervention 125
11.2.1. L'éventail d'inducteurs 125
11.2.2. L'aménagement des intermédiaires 128
11.3. Les retombées de la nouvelle stratégie d'intervention 130

Conclusion générale 133

Bibliographie 135

AVANT-PROPOS

L'étude que nous présentons concerne un moment crucial de l'apprentissage: celui où l'apprenant rencontre sa mémoire. Moment qui prend souvent les dimensions d'un processus. Moment du retour au connu, riche et décisif, mais insuffisamment apprécié.

Nous montrerons par la relation de trois expériences comment et pourquoi c'est un moment décisif. Un tour d'horizon bibliographique couvrant les dix dernières années nous forcera à constater l'ignorance où est tenu le moment de cette rencontre, comme s'il allait de soi ou comme s'il ne valait pas qu'on s'y attarde.

Pourtant, le déplacement de l'emphase de l'enseignement depuis la présentation des données où la mémoire est invoquée prospectivement, jusqu'à ce moment de rencontre où elle est invoquée rétrospectivement, entraîne une revision de la charge pédagogique, la révélation de stratégies d'apprentissage méconnues, une interprétation nouvelle du rôle de la cognition dans l'apprentissage des langues, une nouvelle interprétation de la part de créativité qui peut être attendue de l'apprenant et, en dernier ressort, une orientation nouvelle à la présentation des données elle-même.

Acquisition et apprentissage se situent chacun dans l'espace qui lui est propre: espace extérieur dans l'acquisition grâce à l'exposition constante à la langue cible; espace intérieur dans l'apprentissage grâce au parcours par l'apprenant de son champ mémoriel.

Notre perspective est avant tout méthodologique. Nous souhaitons imprimer à la méthodologie un essor nouveau en l'instruisant des possibilités contenues dans l'instant privilégié où l'apprenant est confronté avec son passé. Cette confrontation renferme pour nous la clé capable de circonvenir bien des silences, bien des absences de motivation.

Nos expériences concernent l'apprentissage de l'anglais, langue seconde ou étrangère, au niveau secondaire. Nos conclusions pourraient s'étendre à d'autres langues et à des apprenants plus jeunes ou plus âgés. Précisons qu'elles concernent l'apprenant qui ne jouit que d'un contact réduit avec la langue cible hors de l'école.

Notre projet est d'augmenter la rentabilité des quelques heures réservées à l'horaire à la langue étrangère, au meilleur profit de l'apprenant et de l'enseignant soucieux de son propre progrès autant que de celui de ses élèves.

INTRODUCTION

Notre étude comprend trois parties.

Dans la première partie, nous nous interrogeons sur la présence du passé dans la mémoire, dans l'apprentissage cognitif, dans les fonctionnements parallèles mais non identiques de l'acquisition et de l'apprentissage et dans l'intervention, qu'elle soit inconsciente et intuitive comme dans l'acquisition, ou consciente et concertée comme dans l'apprentissage.

La deuxième partie est expérimentale. Elle concerne le retour au connu tel qu'il est vécu par l'apprenant. Nos deux premières expériences observent l'organisation de la mémoire. Notre troisième expérience estime la rentabilité de deux configuraticns mémoriel-les.

Dans la troisième partie, nous mesurons l'apport de nos expériences en ce qui a trait à la créativité — nous dégageons le concept d'apprentissage créatif. Nous voyons se dessiner des stratégies propres à l'apprentissage qui se distinguent des stratégies d'acquisition. Enfin, nous discutons brièvement quelques implications pédagogiques du retour au connu dans l'apprentissage.

PREMIERE PARTIE:

La confrontation avec le passé

Sommes-nous les seuls à nous intéresser à une confrontation avec le passé? Dans cette première partie, de portée générale, nous observons les deux directions de la mémoire, que nous nommons la direction prospective et la direction rétrospective. Nous observons un lien de parenté entre la mémoire rétrospective et l'apprentissage cognitif, qui préconise l'interaction avec le passé. Nous apprécions la part respective des deux mémoires dans les études de l'acquisition et de l'apprentissage. Enfin nous mesurons le rôle prospectif ou rétrospectif de l'intervention dans l'apprentissage.

CHAPITRE 1:

Les deux directions de la mémoire

Ce chapitre concerne la mémoire dans sa direction prospective, avec son point d'ancrage à l'emmagasinage des données, et la mémoire dans sa direction rétrospective, avec son point de ressourcement au contact avec les inducteurs.

Un inducteur est un moyen indirect — souvent il est fait de langage lui aussi — de solliciter une remémoration de langage ou un jugement sur le langage.

L'examen de la mémoire prospective est lié à la reproduction de données textuelles. L'examen de la mémoire rétrospective est lié à la sollicitation de données intuitionnelles comme l'introspection ou la réponse aux inducteurs.

Nous dirons notre intérêt pour la mémoire rétrospective et pour les données intuitionnelles qui permettent d'en pratiquer le sondage.

1.1. La mémoire prospective d'emmagasinage

Dans la littérature didactique la mémoire est évoquée principalement en relation avec la phase dite de présentation des données. La réception des dites données constitue le point d'ancrage qui préside à l'emmagasinage. L'apprenant reçoit le matériel nouveau, que ce soit sous forme de règles grammaticales, de listes de mots, de phrases types ou de dialogues entiers et il est appelé à mémoriser ce matériel.

La mémoire est exercée dans le cadre même des données présentées comme si elle était une fin en soi. La finalité réelle de la mémoire, à savoir sa capacité de meubler un autre cadre que celui de son entrée en action, est abandonnée à son avenir. Or, si comme le dit Henri Laborit, "l'être vivant est une mémoire qui agit", si le langage doit prendre vie dans la bouche de l'apprenant, il faut nécessairement que la mémoire se déplace, qu'elle quitte le cadre de son installation première et affirme sa puissance en investissant un cadre nouveau.

L'enseignement est à juste titre accusé de s'appesantir exagérément sur la mémoire d'emmagasinage. "Pedagogic strategies which put extensive emphasis on providing models for monitored memorization imply to the student that responsibility for all they will need to know has been assumed by the formal setting for learning" (Carton 1971 56). "The main form in which "memory work" has entered the classroom has been as memorization... as a means of storing in the memory potentially useful material" (Rivers & Melvin 1977 164). Bailly (1980 118) parle de "l'action parasitaire de la mémoire".

C'est pourtant cette mémoire d'emmagasinage que Stevick (1976) passe en revue dans une des rares études de quelque ampleur consacrées au rôle de la mémoire dans l'apprentissage des langues. Dans les expériences qu'il rapporte, les sujets sont invariablement testés sur la fidélité de leur rétention. Les expériences varient, mais la variation concerne le matériel présenté: listes de mots, mots pairés, syllabes dépourvues de sens, groupes de longueur croissante, — l'inducteur utilisé: l'un des membres de la paire pour induire l'autre, un mot de la liste pour induire la liste, ou bien le rappel libre, — les conditions de la restitution: après écoulement plus ou moins long de temps, après enregistrement d'éléments intervenants, après utilisation de médiateurs comme la lecture à haute voix vs l'évocation d'une image illustrant les mots à mémoriser, avec ou sans implication émotionnelle du sujet, à un rythme libre ou contraint, avec répétition massée ou distribuée. L'objectif demeure invariablement la restitution du matériel tel que présenté.

Les expériences rapportées par Cook (1977) comparent l'apprentissage d'une langue seconde par des adultes à l'acquisition de la langue maternelle par des enfants. Elles observent le comportement des sujets devant des tâches telles que la mémorisation de

chiffres, de mots lexicaux homophones ou non homophones, de phrases comportant des complexités syntaxiques comme l'enchâssement, ou l'organisation des mots selon des familles de sens ou des relations d'hyper à hyponymes. Encore ici, jamais le sujet n'est confronté avec l'actualisation de la potentialité mémorielle. Jamais il n'est obserbé au moment crucial où, devant une tâche différente, l'appel à sa mémoire est couronné de succès ou au contraire voué à l'échec. S'agit-il d'un échec définitif? La mémoire déroutée peut-elle être remobilisée? Le recouvrement éventuel se fait-il dans les mêmes conditions que l'emmagasinage? L'inducteur au recouvrement sera-t-il le même que l'inducteur à l'emmagasinage? Questions qui demeurent sans réponse dans la littérature pédagogique.

La complexité du processus mémoriel est bien saisie par D.R. Richards qui apporte le commentaire suivant au dialogue souvent cité extrait de Corder 1967:

Mother	Did Billy have his egg cut up for him at breakfast?
Child	Yes I showeds him
Mother	You what?
Child	I showed him
Mother	You showed him?
Child	I seed him
Mother	Ah, you saw him
Child	Yes, I saw him

Corder donne à cette interaction entre la mère et l'enfant une interprétation progressive selon laquelle l'enfant se construit lui-même au moins trois hypothèses: l'une sur l'accord du sujet et du verbe au passé, la seconde sur le sens de *show* et *see*, la troisième sur la forme irrégulière du passé de *see*. Selon Richards l'enfant règle sa conduite au feedback intonatif qu'il reçoit de sa mère. Il abandonne la forme *showeds* (qui peut n'avoir été qu'un lapsus) au profit de *showed* quand il s'aperçoit que sa mère ne le comprend pas, puis il fouille sa mémoire afin d'y trouver un autre terme (drawing on his stock of *already known* items (italique de l'auteur)), il trouve *seed*, assez semblable phonétiquement à *showed*, si bien que les sens ont pu se confondre. Puis sa mère comprend son message et le rectifie. Pour l'enfant, *seed* et *saw* étaient peut-être des variantes libres 'connues'. L'enfant a gardé la même visée d'expression du début à la fin de l'entretien, il a puisé dans son magasin de termes connus et a démontré, non son art de poser des hypothèses, mais son incertitude quant à l'usage qu'il pouvait faire des différents termes retirés de sa mémoire. L'interprétation de Richards est régressive en ce sens que l'enfant retourne à son passé pour bâtir son discours présent. Pour Corder, il édifie son langage à venir tout en construisant son langage présent (1977 247).

L'importance du temps de retrait est rarement exprimée aussi clairement. En général le moment du retrait est attribué à un mécanisme inconscient: "Parler couramment, ce n'est pas appliquer consciemment des règles de grammaire mais se référer inconsciemment à des phrases que l'on a dans l'oreille... d'où la nécessité de meubler la mémoire de phrases entièrement ou partiellement préorganisées" (Michéa 1963 107), lesquelles seront ensuite transformées, mais leur retrait de la mémoire ne semble pas devoir poser de problème.

1.2. La mémoire rétrospective de retrait

Bien entendu la distinction entre la mémoire d'emmagasinage (storage) et la mémoire de recouvrement (retrieval) est théoriquement admise. "Recognition of incoming stimuli involves direct access to stored traces in memory, while recall requires search among various traces stored in memory" (Huttenlocher 1974 366). "Taking in a new memory and bringing back an old one are entirely different processes" (Stevick 1976 9).

Peut-être faudra-t-il attendre la construction de programmes dans le cadre de l'intelligence artificielle pour y voir clair. On nous y parle de simuler les connexions propres

à chacun des deux parcours: "An associative network can be created in a computer's memory, a procedure can be defined for indexing the nodes and arrows so as to simulate what a person might be doing while he studies the list, and another procedure can be defined for searching for indexed nodes so as to simulate what a person might be doing when he recalls the list" (Miller & Johnson-Laird 1976 272).

Certaines expériences annoncent un déplacement du regard depuis les conditions de l'emmagasinage jusqu'aux conditions du recouvrement. L'étude des conditions du recouvrement était, nous dit-on, d'implantation récente en 1972 (Loftus & Suppes 1972 770).

Une expérience intéressante de R.C. Anderson & Pichert (1978) relate le retrait d'une information différente selon que la description d'une résidence secondaire est remémorée avec la perspective d'un futur acheteur ou avec celle d'un futur cambrioleur. Les procédés du retrait ne peuvent pas avoir été identiques à ceux de l'encodage.

Dans une expérience de mots pairés rapportée par Hintzman (1974 92) un même mot est soit pairé deux fois avec le même partenaire, soit avec des partenaires différents. Par exemple *fever* est pairé deux fois avec *chill* ou bien une fois avec *chill* et une fois avec *snow*. L'hypothèse est la suivante: si deux représentations du même mot donnent lieu à des interprétations différentes, les chances de rétention sont meilleures. C'est effectivement ce qui est vérifié. La même hypothèse est appliquée à la rétention d'un syntagme nominal objet, par exemple *the raw meat* dans une phrase dont le syntagme nominal sujet et le verbe sont les mêmes lors des deux présentations, par exemple *the lion devoured* ou différents, par exemple *the lion devoured* et *the chef cooked*.

Il est vrai que comme les présentations se font une à la fois et que l'épreuve de recouvrement n'implique elle aussi qu'une seule paire, la tactique employée par le sujet pour emmagasiner et pour recouvrer n'est pas nécessairement différente. La nécessité d'envisager une tactique différente apparaît lorsque le sujet est interrogé sur le nombre de présentations dont il a été l'objet. Cette fois, dans le cas des inducteurs différents, le sujet est acculé à encoder simultanément les diverses représentations. Ceci donne à penser que pendant la phase d'emmagasinage les encodages sont simples, alors qu'ils sont multiples pendant la phase de contrôle. Hintzman (1974 94), qui fait cette remarque, s'étonne qu'on n'ait pas davantage tenu compte du jugement du sujet sur la fréquence des présentations dans la vérification de l'hypothèse sur la variabilité de l'encodage.

Remarquons que les inducteurs utilisés pour la remise en mémoire sont déjà présents, dans l'expérience ci-dessus, lors de l'emmagasinage. Il y a cependant un progrès sur les expériences classiques: les inducteurs alternent dès l'emmagasinage.

Une autre expérience, rapportée cette fois par Paivio & Begg (1981 197) se fonde également sur une alternance d'inducteurs dès l'emmagasinage. Il s'agit d'une expérience de J.R. Anderson & Bower (1972, 1973) qui vérifie la mémorisation de paires de phrases telles que

1. The child hit the landlord
2. The minister praised the landlord

en sollicitant l'objet *landlord* par l'entremise soit de *the child hit the* soit de *the child praised the* qui diffèrent en ceci que le sujet et le verbe appartiennent soit à la même phrase de départ soit à deux phrases différentes. En fait le trajet de retour vers la phrase de départ est représenté hypothétiquement soit par deux membres d'une même configuration — le sujet et le verbe de la même phrase — soit par deux éléments indépendants — le sujet d'une phrase et le verbe de l'autre. Une vue gestaltiste de la mémoire prévoirait une efficacité plus grande de l'itinéraire empruntant des inducteurs apparentés; une vue sommative prévoirait une efficacité plus grande du second itinéraire à cause de l'effet additif des inducteurs indépendants.

Sans aller jusqu'à estimer l'actualisation d'un potentiel acquis dans un autre cadre que celui de l'acquisition, une autre expérience rapportée par Paivio & Begg (1981 198) constitue à nos yeux un pas de plus dans cette direction. En effet l'expérience de R.C. Anderson & Ortony (1975) mesure la capacité d'un inducteur étranger à la présentation à faire recouvrer des phrases avec lesquelles il entretient des rapports d'intensité diverse. Le rapport de l'inducteur *actress*, par exemple, s'établit à la phrase entière dans le cas de *Nurses are beautiful*, au sujet seulement dans le cas de *Nurses have to be licensed (actress* est d'une certaine manière relié à *nurse)* et au prédicat seulement dans le cas de *Landscapes are often beautiful (actress* est relié à *beautiful).* Comme dans l'expérience précédente, c'est l'organisation configurale (gestaltiste) ou additive de la mémoire qui est mesurée selon que l'effet de l'inducteur sur la phrase entière est supérieur, égal ou inférieur aux effets additionnés de l'inducteur sur le sujet et sur le prédicat.

Ce qui nous intéresse dans ces expériences, ce r 'est pas leur préoccupation d'évaluer l'organisation configurale ou additive de la mémoire, mais bien l'importance grandissante qu'elles accordent aux inducteurs dans la recherche expérimentale. Les expériences qui utilisent une alternance d'inducteurs dès la présentation préfigurent le recouvrement dans un autre cadre que celui de la présentation. La seconde expérience rapportée par Paivio & Begg s'éloigne davantage des conditions rigides où le recouvrement épouse avec exactitude le cadre de la présentation. En effet, lorsque les inducteurs sont étrangers à la présentation, c'est en quelque sorte sur eux que repose la recherche: leur rapport avec les phrases ou avec les parties de phrases est préjugé comme attestant un parcours selon le mode configural ou selon le mode additif. La mémoire mise en cause, qu'elle soit configurale ou additive, est une mémoire de rappel plutôt qu'une mémoire d'emmagasinage.

Ces expériences préfigurent donc un parcours mental régi par la distance où les inducteurs se trouvent de l'objet du recouvrement. Notre souci, dans nos expériences, sera également de mesurer l'efficacité d'inducteurs différemment éloignés d'un énoncé-visé. C'est un souci purement pédagogique, visant à amener progressivement la disparition de l'inducteur — nous approchant ainsi des conditions de l'expression libre — après nous être assurés que la mémoire est capable de fonctionner à l'appui d'inducteurs allégés.

1.3. Inducteurs de l'interlangue et inducteurs de la mémoire

Tous les inducteurs ne sont pas dirigés vers la mémoire. Corder (1973/1980), intéressé par les intuitions d'acceptabilité des apprenants, recommande qu'on choisisse comme inducteurs des phrases effectivement issues de leur interlangue. Il espère obtenir, à travers les jugements de grammaticalité suscités à propos de ces phrases, une idée de l'état d'avancement de l'apprentissage. Son propos n'est pas d'explorer le champ mémoriel.

C'est cette technique qui a été appliquée par Zydatiss (1972), notamment dans son investigation de la connaissance qu'avaient du passif anglais des étudiants allemands du secondaire inférieur. Il propose par exemple à la phrase allemande *Diese Uhr hat mir mein Bruder gegeben* les cinq traductions anglaises suivantes:

This watch was given me by my brother
This watch has me given my brother
This is the watch my brother gave me
This watch gave me my brother
This watch my brother gave me

et invite les sujets à cocher les phrases qu'ils considèrent équivalentes à la phrase allemande. L'apprenant pense qu'il prononce des jugements sur la langue cible. En réalité il prononce des jugements sur son propre dialecte. Le but est de savoir si l'apprenant se sert alternativement de plusieurs tournures syntaxiques, et si la capacité de repérer une tournure

non déviante s'étend à la capacité de rejeter les tournures déviantes. Le procédé aboutit à la découverte d'une marge importante entre la compétence de compréhension des apprenants telle qu'induite de leurs jugements d'acceptabilité et leur expression libre où ces procédés pourtant reconnus acceptables n'apparaissent pas.

Remarquons que les phrases proposées au jugement des apprenants ne sont pas des phrases figurant nécessairement dans leur propre mémoire. En fait les données reçues et mémorisées n'ont aucune place dans cette recherche. Ce qui est proposé au jugement des apprenants, c'est une évaluation univoque des déviations plutôt qu'une évaluation de la distance de ces déviations à la langue cible. Peut-être l'opinion sous-jacente à cette recherche est-elle que les phrases reçues et mémorisées ne sont pas à l'origine des phrases effectivement produites lorsque l'apprenant est dégagé de ses modèles. C'est une opinion assez répandue: "Ce que nous enseignons et ce que l'apprenant acquiert à des fins pratiques sont deux choses différentes" (Corder 1980 40). "Many second language learners report that it is often quite difficult to find a spot in a conversation for a routine or pattern learned in a dialogue" (Krashen & Scarcella 1978 297).

Quant à nous, ce ne sont pas les déviations de l'apprenant qui nous paraissent révélatrices de son apprentissage, mais le traitement qu'il imprime aux données reçues et retrouvées dans sa mémoire. Notre recherche est soucieuse de promouvoir une continuité dans l'apprentissage scolaire. Elle est directement axée sur l'intervention pédagogique. Elle utilise des inducteurs mémoriels.

1.4. La mémoire dans la présente étude

Est-il souhaitable et rentable de placer l'apprenant devant la nécessité de découvrir dans sa propre mémoire des modèles appris, les éléments capables de charpenter son énoncé nouveau? C'est avec cette fin ultime en vue que nous nous proposons d'observer l'apprenant aux prises avec sa propre mémoire. La reconnaît-il? Est-il capable de la sérier, de discerner les éléments susceptibles de l'aider dans sa nouvelle construction, ou bien se fourvoie-t-il sur des pistes aberrantes? La reconstruit-il? Avec quelle aide? La mémoire qu'il reconstruit lui fournit-elle une aide qualitativement différente de l'aide fournie par la même mémoire, mais apportée de l'extérieur? Enfin peut-il continuer de réagir à des inducteurs de force décroissante?

L'objectif expérimental que nous venons de résumer situe notre recherche au coeur même de l'apprentissage guidé: au-delà de l'entrée (présentation des données) qui, si bien qu'elle soit menée, ne constitue qu'un temps d'amorce de l'apprentissage, mais avant le réemploi libre (sortie) qui, lui aussi, repose sur un seul temps, résultatif cette fois. Aux yeux de beaucoup d'auteurs, l'entre-deux n'existe pas: "What is encountered in a dialogue or reading passage must be *immediately* (notre italique) put to use in some creative way — through innovative dramatizations, skits, games, the give-and-take of conversation and discussion (Rivers & Melvin 1977 169). Cette conception confond l'occasion du réemploi avec son mécanisme. Nous nous étendrons dans notre chapitre sur la créativité sur le nouveau sens à donner à la participation créative.

Annonçons simplement ici notre intérêt pour le moment intermédiaire — justement cet entre-deux — qui se situe entre l'entrée et la sortie et qui lui-même est fait de deux temps: un premier temps qui opère un retour intérieur vers l'entrée, et un second temps qui transfère le bénéfice recueilli vers la sortie. C'est le moment où la mémoire, devenue dynamique, se transporte vers un autre cadre.

Le décalage souvent constaté entre "l'entrée" et la "saisie" ou "intégration" et attribué soit à l'entrée elle-même ("la façon dont elle est présentée, l'ordre de présentation, son dosage") soit à l'apprenant ("les données sont adéquates mais l'état du dispositif en rend la

saisie impossible") (Corder 1973/1980 30; Frauenfelder & Porquier 1979 44) sera dans notre optique imputé à l'action pédagogique. Lorsque l'action pédagogique se concentre sur les deux points de départ et d'arrivée, elle néglige le moment bitensionnel où l'apprentissage se joue dans le système de l'individu en unissant un temps de recouvrement à un temps de transfert vers un autre emploi.

La thèse défendue dans ce travail tient en peu de mots: la mémoire de l'apprenant n'est sollicitée ni au bon moment ni dans la bonne direction. Habituellement on exerce la mémoire prospectivement en vertu d'un événement x à venir, qui surviendra sans doute et où elle se manifestera. On l'exerce maintenant pour plus tard. Ce que nous mettons à l'étude, c'est l'exercice de la mémoire mené rétrospectivement, alors que l'événement x est survenu et que la mémoire surgit du passé. La forme recouvrée n'est pas elle-même la réponse visée, mais elle y conduit. La mémoire est considérée dans son rôle de moyen en vue d'une fin autre qu'elle-même.

CHAPITRE 2:

L'interaction avec le passé dans l'apprentissage cognitif

Nous donnerons dans ce chapitre un résumé des principes de l'apprentissage cognitif. Nous verrons comment la pédagogie des langues vivantes conçoit cet apprentissage. Nous nous étonnerons de ne trouver dans cette conception qu'un faible écho de l'interaction avec le passé telle qu'elle s'entend si on songe à la fois à la direction rétroactive de la mémoire et aux principes généraux de l'apprentissage cognitif.

Nous proposerons une nouvelle interprétation de l'apprentissage cognitif. Nous utiliserons dans une première approximation de notre propos l'exemple d'un exercice structural effectué à rebours et devenant par là même plus apte à satisfaire les exigences de l'apprentissage cognitif.

2.1. Principes généraux de l'apprentissage cognitif

Selon le théorie cognitive, le système nerveux humain est construit de telle manière que des idées ou des informations nouvelles ne peuvent être apprises et retenues profitablement que si elles sont rapportées à des concepts ou à des propositions déjà disponibles (Ausubel 1967 11).

L'assimilation de nouveaux concepts est facilitée si la structure cognitive existante est manipulée de manière à leur servir d'ancrage. L'apprentissage à long terme n'atteint son but que s'il procède par connexion avec l'apprentissage précédent. L'accent porte sur cette relation entre l'expérience antécédente et l'expérience présente plutôt que sur des notions de pratique, de motivation ou de renforcement caractérisant un apprentissage non cognitif orienté vers le profit à court terme et produisant une fragmentation de la connaissance (Ausubel 1967 22).

L'apprentissage cognitif peut être réceptif ou découvreur. L'apprentissage est réceptif si le nouveau contenu à apprendre est présenté aux élèves sous sa forme finale. L'apprentissage est découvreur si le contenu à apprendre doit être découvert par l'élève.

La mémoire joue un rôle différent selon que l'apprentissage est cognitif ou non cognitif, réceptif ou découvreur. Si l'apprentissage est non cognitif, la mémoire emmagasine la matière après le nombre nécessaire de répétitions. Lorsque l'apprentissage est cognitif, l'apprenant, avant d'entamer son effort de mise en mémoire ou de découverte, essaie de juger si cette matière nouvelle possède un lien quelconque avec une matière déjà connue de lui.

Dans l'apprentissage de découverte, dit aussi de résolution de problème, la situation connue au départ est décrite comme la situation initiale. La situation inconnue est décrite comme la situation d'arrivée. L'information retirée de la mémoire permet au sujet de visualiser les transformations qui feront que la situation initiale finira par livrer la situation d'arrivée. L'établissement de connexions entre les deux situations correspond au retrait de l'information d'une part et à la construction d'un plan de solution d'autre part.

La situation initiale et la situation d'arrivée peuvent être spécifiées avec un degré inégal de précision. Quelquefois le sujet est appelé à découvrir quels théorèmes doivent être appliqués dans la solution du problème. C'est alors la situation d'arrivée qui reçoit la description la plus fournie au départ. D'autres problèmes spécifient davantage la situation initiale: le sujet reçoit la description détaillée de matériaux à l'aide desquels il est invité à construire un objet, par exemple: le sujet reçoit deux planches et un crampon et il est invité à fabriquer un support pour chapeaux sans que la constitution d'un tel support lui soit autrement indiquée (Greeno 1973 111).

2.2. L'apprentissage cognitif dans la pédagogie des langues vivantes

Dans la pédagogie des langues vivantes, le terme "cognitif" ne connote ordinairement la liaison du connu à l'inconnu que dans le cadre de l'explication grammaticale.

L'apprentissage cognitif est associé à l'apprentissage du code: si l'apprenant connaît les règles formelles de la langue, s'il est capable de comprendre les structures intellectuellement, il peut utiliser cette connaissance pour assimiler le code de la langue (*crack the code*) et pour l'employer correctement (Currie 1975 342).

La priorité est accordée aux processus mentalistes de compréhension plutôt qu'aux pratiques mécanistes d'automatisation. La structure grammaticale fait l'objet d'une explication déductive avant que les exercices soient abordés (Chastain 1969 29).

L'enseignement programmé conçu dans la perspective cognitive met également l'emphase sur la compréhension. La pratique vient après la compréhension du concept, que ce dernier ressortisse à la phonologie, à la sémantique ou à la syntaxe. Aussi les cours conçus pour réaliser ces objectifs débutent-ils par une explication complète de la structure à enseigner (Chastain 1970 229).

Lorsque cette conception est combinée avec des vues transformationnalistes, les structures sont présentées comme un système articulé depuis le niveau de concaténation abstraite jusqu'au niveau morphémique. Ainsi l'apprenant aura accès au système du langage et il internalisera les règles qui le gouvernent (Mueller 1971 114).

Le discrédit est jeté sur l'habitude d'inspiration behavioriste et la mémoire encaisse sa part de ce discrédit. L'apprenant ne sera invité ni à répéter, ni à mémoriser des séquences dans le but douteux de fournir des réponses automatiques (Donaldson 1971 133).

La méthode cognitive marque un retour vers la conception traditionnelle axée sur la traduction et sur la grammaire. Etrangement Ausubel lui-même abonde dans ce sens: un mot étranger relié à son correspondant dans la langue maternelle forme une paire plus significative que les membres d'une paire de mots associés fortuitement dans le même langage, même si ces deux mots sont pourvus de sens au départ. Dans le premier cas, le mot étranger acquiert un sens au contact du mot de la langue maternelle nécessairement connu avant lui (1967 20). Ailleurs aussi l'expérience cognitive antérieure est souvent identifiée à la connaissance de la langue maternelle (Taylor 1975 87).

En conclusion, le rapport du connu à l'inconnu se situe ailleurs que dans le langage effectivement utilisé. Il apparaît à l'occasion d'agencements de schèmes lexicaux, phonologiques ou grammaticaux, ou bien à l'occasion d'une comparaison avec la langue maternelle. L'apprenant est introduit à l'étude analytique de ces faits descriptifs comme à un corps ordinaire de connaissances. Une parole fluide et assurée jaillira hypothétiquement de cette analyse.

2.3. L'apprentissage du code est-il le seul apprentissage cognitif?

A nos yeux, l'apprentissage cognitif/découvreur des langues n'est indissolublement lié ni à l'explication grammaticale, ni à l'assimilation d'un code, ni à la comparaison avec la langue maternelle. Aucune preuve n'a été fournie que la connaissance des règles d'une langue conduise à l'expression libre et spontanée (Wilkins 1972 173). Qu'y a-t-il de vraiment cognitif, au sens mis en lumière par Ausubel, dans le rapport entre une règle grammaticale et son application? Souvenons-nous que la structure cognitive existante sera manipulée afin de servir d'ancrage au nouveau concept. On conçoit sans doute qu'une règle grammaticale puisse servir d'ancrage à une autre règle grammaticale. On voit mal comment elle peut servir d'ancrage à un énoncé effectif. On voit mal comment la manipulation d'une règle grammaticale peut engendrer un énonce effectif. On voit mal comment le langage objet peut servir de support au langage sujet. Nous proposons que le rapport du connu à l'inconnu soit

envisagé entre deux énoncés, autrement dit que ce soit la manipulation d'un énoncé qui serve d'ancrage à un autre énoncé. Ne sommes-nous pas alors ramenés en droite ligne à l'exercice structural? Nous allons voir que s'il est engagé à rebours l'exercice structural prend l'allure d'un exercice cognitif.

2.4. L'exercice structural cognitif

L'exercice structural, décrié à juste titre pour son appel trop contraignant à la mécanisation, nous paraît en un sens plus propre que l'explication grammaticale à susciter la gymnastique cognitive recherchée. Il s'agit de le modifier de la manière qui va maintenant être décrite. Supposons que l'exercice vise l'énoncé *I never swim in the ocean.* Voici comment procéderait l'exercice structural classique selon le schéma S → R

T/P I never play in the playground
P/E I never play in the playground
T/P river
P/E I never play in the river
T/P swim
P/E I never swim in the river
T/P ocean
P/E I never swim in the ocean

Et voici le déroulement de l'exercice transformé selon le schéma → R (S).

T/P You are Barbara (image d'une nageuse dans un océan et croix négative)
P/E —
T/P Remember (image de la situation modèle)
P/E I never play in the playground
T/P Change playground (image d'une rivière)
P/E I never play in the river
T/P Change play (image ou geste de nager)
P/E I never swim in the river
T/P Change river (image d'un océan)
P/E I never swim in the ocean

Quels sont les changements?

1. La situation inductrice est proposée au départ sans aucun commentaire.
2. Le modèle n'est pas fourni par le professeur; il est retrouvé par l'élève dans sa mémoire.
3. Les mots de remplacement ne sont pas fournis par le professeur. Ils sont retrouvés par l'élève dans sa mémoire. Le professeur se contente d'indiquer les mots à changer dans l'énoncé de départ.
4. Chaque phrase intermédiaire est contextualisée à l'aide d'images ou de gestes.
5. L'exercice peut s'écourter ou s'allonger à volonté selon les besoins. Le recours au modèle lui-même est facultatif: l'éventualité que l'énoncé visé soit découvert aussitôt est prise en considération. La technique donne la possibilité de relâcher ou d'accentuer le soutien.
6. L'inconnu est présent dès le départ. Le connu est restructuré par l'élève après avoir été extrait de sa mémoire, afin de livrer l'inconnu. L'exercice entier revient à une confrontation du connu avec l'inconnu.

Dans l'exercice classique, c'est le connu qui est présent au départ, mais comme il est fourni par le professeur, il n'est pas restructuré pour les besoins d'une découverte. Comme

l'élève ne l'extrait pas de sa propre mémoire, il se peut qu'il le reçoive comme s'il était inconnu. L'exercice conduit alors d'un inconnu à un autre inconnu, sans qu'aucune confrontation soit aperçue.

L'exercice classique a sa finalité propre. Il n'est pas question de répudier l'apprentissage répétitif et réflexif. Cet apprentissage essentiellement réceptif a sa raison d'être, même s'il n'est pas cognitif: il est l'amorce nécessaire. Mais il n'intéresse pas la présente étude.

2.5. Le cognitif dans la présente étude

Nous situons notre étude au-delà de l'amorce, dans la continuation de l'apprentissage, à l'endroit où le connu et l'inconnu peuvent être confrontés. Le cas qui nous occupe est la production par l'apprenant d'un discours ou d'un énoncé nouveau alors qu'il se trouve placé dans une situation nouvelle. Non seulement il doit se représenter une chose à dire en rapport avec la situation donnée, mais il doit puiser dans sa mémoire les moyens d'exprimer son intention de parole. Les deux versants de l'apprentissage cognitif de découverte se trouvent réunis. Il s'agit bien d'un problème pour lequel c'est tantôt l'apport mémoriel (situation initiale) tantôt l'énoncé à construire (situation d'arrivée) qui porte le poids de la découverte ou, à défaut, de l'intervention.

En effet le problème peut être posé de manière plus ou moins contraignante. La situation donnée peut être suffisamment floue pour justifier plusieurs interprétations ou suffisamment distincte pour n'en justifier qu'une. D'autre part l'apprenant peut être laissé seul devant toute l'étendue de son champ mémoriel ou bien celui-ci peut lui être présenté sous une forme condensée de manière qu'il jouisse d'une latitude plus restreinte et reçoive une impulsion stimulatrice de cette restriction même.

L'apprentissage que nous observerons est donc bien l'apprentissage cognitif découvreur: l'apprenant est invité à retourner vers l'acquis, à restructurer cet acquis et à bâtir le discours nouveau en s'inspirant de cette restructuration. Toute la présente étude concerne la connexion entre la restructuration de l'acquis et la construction du nouveau ou entre, pour reprendre les termes d'Ausubel, "le retrait de l'information et l'élaboration d'un plan de solution".

Notre objectif est de montrer l'impact de cette connexion et d'en déduire une méthodologie du retour au connu, qui devrait toujours, à nos yeux, succéder à une méthodologie de la présentation, laquelle ne met trop souvent en oeuvre que des mécanismes perceptuels. Cette méthodologie du retour au connu est quasi inexistante, comme nous le montrerons dans notre chapitre sur l'intervention. Comme le dit Ausubel (1967 24), on pense trop souvent que le rapprochement des idées apparentées est exécuté de manière satisfaisante par les étudiants eux-mêmes. En conséquence, aucun effort sérieux n'est tenté en vue d'explorer les relations entre ces idées. On ne se soucie ni de faire ressortir les similarités et les différences significatives, ni de réduire les divergences qui ne sont qu'apparentes.

Nous aimerions arriver à montrer les vertus d'un enseignement fondé sur les notions déjà apprises. Le secret paradoxal du progrès, c'est précisément le retour constant vers l'arrière. Enseigner une langue, ce n'est pas seulement préparer dans le présent la voie d'une mémoire potentielle, c'est aussi activer dans le présent la trace d'une mémoire effective.

CHAPITRE 3:

Le rôle du connu dans l'acquisition et dans l'apprentissage

Nous observons ici la part réservée à l'interaction avec le connu — dans ce qu'elle a de rétroactif — dans l'acquisition de la langue maternelle, dans l'acquisition de la langue seconde, et dans l'apprentissage de la langue seconde.

3.1. Le rôle du connu dans l'acquisition de la langue maternelle

Essentiellement proactive, l'acquisition se laisse traverser par des courants de rétroactivité.

3.1.1. L'acquisition proactive

La structure cognitive de l'enfant lui permet d'extraire la grammaire de sa langue à partir des séquences de mots peu familiers qu'il entend (Dulay and Burt 1976).

La structure cognitive agit comme un filtre. Il se produit un triage entre ce que l'appareil cognitif est préparé à recevoir et ce que, au contraire, il ne peut encore traiter et s'abstiendra d'utiliser. Il s'ensuit, à la sortie, des manifestations de silence ou des erreurs dues à des surextensions à partir des extractions permises. La structure cognitive agit en quelque sorte négativement en ce sens que sa maturation imparfaite engage dans l'erreur. La forme qu'elle consent à recevoir est automatiquement, pourrait-on dire, suremployée.

Selon Oléron (1979 162) une activité intellectuelle réelle est en jeu. Le sujet manifeste son activité en imposant des régularités à la diversité et à la nouveauté des faits. Cependant le comportement du type résolution de problème ne procède pas d'une réflexion systématique. Il y a une hypothèse, mais celle-ci n'est pas traitée comme telle avec effet suspensif jusqu'à vérification; elle est acceptée comme solution.

L'enfant s'empare du langage auquel il est exposé, il le capte selon l'état de son développement cognitif, donc à son rythme, mais il n'utilise pas à l'endroit de son langage une stratégie cognitive reliant un point de non-savoir à un point de savoir. Lorsque l'enfant, devant un cheval, s'exclame "*doggie*", il n'éprouve pas le manque d'un terme "*horsie*" qu'il ne possède pas. Le savoir préalable est utilisé tel quel, comme s'il était le seul juste. Le rapport de "*doggie*" à l'animalité est d'ailleurs exercé à bon escient. Le terme "*horse*" lui est préféré lorsque l'enfant remarque des aspects nouveaux de la situation qui lui font apercevoir les raisons du malentendu éventuel qui le sépare de l'adulte. On voit mal dans quelle mesure l'acquisition du nouveau terme est liée au manque mis en lumière par l'utilisation abusive du premier. L'acquisition du nouveau terme est davantage liée à une nouvelle perception, donc à la découverte progressive et positive du monde environnant. Il n'y a pas retour vers le terme ancien. La continuité du développement conceptuel se situe en arrière du phénomène linguistique qui n'apparaît qu'en surplomb. L'acquisition va résolument de l'avant. Elle est proactive.

3.1.2. L'acquisition rétroactive

Certaines études récentes se rapportant à l'imitation, en jetant un éclairage différent sur l'interaction avec le langage déjà acquis, permettent d'entrevoir un sens rétroactif à l'acquisition. Dès 1966 McNeill avait constaté le refus obstiné des enfants à imiter des tournures telles que VVN dans *come and eat your Pablum* qui ne se trouvent pas dans la grammaire de base (1966 48) ou comme *Adam is running fast* imité en *Adam run fast* ou *run fast* mais pas en *Adam running* ou *running fast* (1966 68). La conclusion est qu'il n'y a pas de progrès à espérer de l'imitation. L'enfant devra acquérir le suffixe — *ing* par un autre

moyen (69). L'imitation n'est pas progressive. Bellugi (1971 100) confirme cette obstination à ne pas imiter. Elle s'applique en vain à redresser l'ordre syntaxique des questions d'un enfant en lui proposant par exemple de répéter le modèle *Where can he put them?* alors que l'enfant persiste à dire *Where he can put them?*

Bloom et al (1974) préfèrent au critère syntaxique observé par McNeill, Bellugi et d'autres un critère sémantico-catégoriel grâce auquel elles regroupent dans une dizaine de catégories telles que localisation, attribution, non-existence ou possession des manifestations syntaxiques très diverses. *Sit chair* et *Baby lie down* sont, par exemple, réunis dans la localisation sans mouvement (1974 395); *no, all gone, no more* et *away* sont réunis dans la catégorie non-existence (1974 396). Elles constatent que les enfants imitent aussi rarement les énoncés émanant de catégories qui ne figurent pas encore dans leur usage spontané que les énoncés émanant de catégories qui figurent déjà souvent dans leur usage spontané. Autrement dit lorsque les enfants s'engagent dans l'acquisition d'une catégorie, le dosage des phrases imitées et spontanées est inversé: il y a d'abord un peu de phrases spontanées et beaucoup de phrases imitées et graduellement de plus en plus de phrases spontanées.

Sous cette très intéressante expérience nous voyons en quelque sorte se dessiner le rôle du connu dans l'acquisition. L'étude de Bloom et al met l'accent sur l'interaction active de l'enfant avec son environnement. L'extraction ne se fait pas selon un appareil cognitif préétabli mais selon la capacité du corpus extérieur à fournir à l'enfant l'information précise qu'il réclame afin de cerner une catégorie. Essentiellement l'enfant imite pour satisfaire son besoin d'information à propos de ce qu'il a déjà d'une certaine manière appréhendé (1974 416). Appareil cognitif inné et interaction se complètent donc ou se soutiennent mutuellement dans l'acquisition. Cette explication rencontre les vues exprimées par Inhelder et al (1974) en conclusion d'une expérience où des enfants des stades préopératoire et opératoire confrontés avec les mêmes données les observent tous correctement (cette observation est vérifiée) mais seuls les enfants du stade opératoire sont à même d'utiliser l'information reçue dans la solution d'un problème: "Les observables ne sont assimilables que dans la mesure où le sujet est capable de les insérer dans les schémas déjà élaborés" (p. 81).

La fréquence d'exposition n'apparaît plus comme un critère prioritaire de l'acquisition. Il se peut même que des formes fréquentes soient acquises plus tard que des formes moins fréquentes si leur complexité sémantique et cognitive les rend inaccessibles (Bowerman 1978 166).

Si l'acquisition est essentiellement proactive, il reste que l'interaction avec le langage ambiant trahit un discernement spontané de l'enfant quant à son propre progrès. L'enfant affirme une conscience sans défaut de ce qu'il sait. Il n'y a pas de réflexion systématique mais transvasement continuel de l'inconnu au connu.

3.2. Le rôle du connu dans l'acquisition d'une langue seconde

3.2.1. L'intérêt pour la sortie

Lorsque l'acquisition de la langue seconde est interprétée comme une simple maturation, c'est la sortie qui intéresse les chercheurs. Séquences d'acquisition et typologies d'erreurs sont les analyses le plus souvent issues de ce point de vue.

Les typologies d'erreurs se réduisent à quelques catégories majeures: l'omission, la surgénéralisation, la double marque (Dulay & Burt 1976).

On constate un ordre d'acquisition fort semblable à celui de la langue maternelle. L'ordre d'acquisition de 9 morphèmes grammaticaux de l'anglais s'est avéré le même pour des enfants espagnols et chinois et seulement légèrement différent de ce qu'il est pour les

enfants de langue maternelle anglaise. Bien entendu l'étendue de cette recherche (500 enfants ont été examinés) et la variété de l'origine de ces enfants démontre de façon éclatante la présence de mécanismes innés universels qui gouvernent l'acquisition prioritaire de certains morphèmes. Il semblerait que l'ordre d'acquisition chez les adultes soit semblable à ce qu'il est chez les enfants (Dulay and Burt 1976). Un même ordre d'acquisition des tournures syntaxiques communes à l'anglais et à l'italien a été constaté chez des enfants bilingues dans ces deux langues (Kessler 1971). De même les nouvelles fonctions sémantiques sont apprises dans un ordre progressif (Hernandez-Chavez 1977).

L'intérêt pour la "sortie" tel qu'illustré par les études sur les séquences d'acquisition et les analyses d'erreurs s'arrêtent à des interceptions dans le développement de l'interlangue ou langue de l'apprenant. Ces interceptions sont inventoriées d'après des énoncés effectivement produits, des énoncés accomplis sinon complets ou acceptables ou même intelligibles, mais effectivement enregistrés au cours d'un acte de communication authentique, naturel.

3.2.2. L'intérêt pour l'entrée

Les chercheurs se sont aperçus qu'en accordant une attention exclusive aux ordres d'acquisition et aux types d'erreurs, ils jetaient un éclairage sur l'issue du processus mais non sur le processus lui-même (Wagner-Gough & Hatch 1975 297).

C'est à la sortie et à la sortie seulement qu'on apprécie rétrospectivement ce qui est entré. Ce qui n'est jamais consciemment vérifié, c'est l'état où se trouve l'entrée, ce qui a été effectivement reçu, la place qui lui a effectivement été faite. La trace en est perdue.

Or des sorts divers peuvent lui avoir été réservés. L'entrée peut ne pas avoir été reçue du tout, avoir été correctement reçue mais aussitôt oubliée partiellement ou totalement, elle peut avoir été correctement reçue une première fois et confirmée ensuite, elle peut avoir été incorrectement reçue dès le départ; elle peut avoir été correctement reçue et préservée mais avoir soutenu plus ou moins victorieusement la concurrence avec d'autres entrées simultanées, antécédentes ou subséquentes. Ce qui parvient jusqu'à la sortie est avant tout le résultat du sort réservé à l'entrée, ce que Corder nomme *intake*, d'autres "saisie".

Or la saisie est inaccessible. "La saisie est une phase postulée du processus d'acquisition, elle n'est pas directement observable" (Noyau 1980 77), "comment atteindre les processus dont les productions ne sont que les manifestations apparentes? " (Bautier-Castaing 1980 96), "... on ne sait rien de précis sur le déroulement effectif de ce processus (cette succession de grammaires internes intermédiaires), qui fait partie de la fameuse boîte noire des psychologues" (Ladmiral 1975 14), "how do we get access to second-language learners' intuitions? " (Tarone et al 1976 99), "Given that we cannot look inside the learner's head..." (Dulay & Burt 1976 68).

Les chercheurs prennent alors la résolution d'inférer cette saisie d'une comparaison entre la sortie c.-à-d. les utilisations de la langue cible par l'apprenant et les données de l'entrée. "On ne peut appréhender la saisie qu'en examinant la sortie, et en y recherchant des traces des données de l'entrée" (Noyau op. cit. 77), "... we study the learner's developing speech (product) (errors, sequences of acquisition, etc.), in combination with the type of verbal and relevant non-verbal environment the learner is exposed to (Dulay & Burt op. cit. 68).

Le rôle de la fréquence est souligné. Wagner-Gough & Hatch citent l'étude de Huang qui démontre la rapidité d'acquisition par un enfant chinois de formes fréquentes dans son langage d'exposition telles que les *Wh* — questions en *where* et *why* et les impératifs dits explosifs tels que *shut up* ou *don't do that*. Il est plus intrigant de noter que des formes également fréquentes dans le langage d'exposition comme les questions à inversion de *be*

(Wagner-Gough & Hatch 1975 299) ou les impératifs à sujet *you* comme dans *you look at me, OK?* (Hernandez-Chavez in Dulay and Burt 1978 79) sont acquises beaucoup plus tardivement.

L'enfant pratique une sélection parmi les données constituant son langage d'exposition. Ce fait à lui seul ne fait qu'illustrer ce que nous savons déjà du processus d'acquisition, à savoir qu'il opère par triage ou filtrage, ce que révélaient les séquences d'acquisition et les typologies d'erreurs. Ce qui apparaît nouveau dans ces études plus récentes, ce sont les différentes explications données à la manoeuvre sélective. D'aucuns la trouvent dans des traits inhérents aux formes non sélectionnées; d'autres dans le terrain déjà ou non encore défriché dans l'appareil récepteur de l'enfant acquérant et rendu par le fait même impuissant à recevoir un nouvel ensemencement. Wagner-Gough & Hatch optent pour la première option: *be* ne possède aucune valeur sémantique propre et les variantes imposées par la conjugaison en augmentent encore la difficulté. Les mêmes auteurs cités par Dulay & Burt (1978 80) attribuent l'acquisition tardive de l'article défini anglais à sa valeur sémantique faible, au nombre de ses fonctions et à la neutralité perceptuelle qu'il suscite. Hernandez (in Dulay & Burt 1978 80) opte pour la seconde interprétation: l'état d'avancement de la grammaire *déjà en place* (notre italique) détermine la manoeuvre sélective.

Nous apercevons donc, dans l'acquisition de la langue seconde, elle aussi proactive, un intérêt moins marqué que dans l'acquisition de la langue maternelle pour la dépendance vis-à-vis de ce qui est déjà en place. Les chercheurs ont cependant conscience qu'en accordant leur attention aux instants d'entré et de sortie, ils se détournent du processus.

3.3. L'hétérogénéité de l'acquisition et de l'apprentissage

Dans l'apprentissage, vu la situation scolaire et le faible taux d'exposition au langage naturel, il n'y a pas captage spontané par l'enfant des matières nouvelles. Celles-ci lui sont transmises dans un ordre voulu par le professeur ou par l'auteur du manuel utilisé. La mise en regard ou l'interaction entre le langage spontané et le langage imité est inopérante car le premier langage utilisé dans la classe n'est pas du langage spontané. L'interaction ne peut survenir qu'entre le langage imité et le langage projeté. Si l'on veut, l'ordre de l'interaction est inversé. Au lieu qu'elle trouve, comme dans l'acquisition, la confirmation du langage spontané dans le langage imité, elle trouve la confirmation du langage imité dans le langage projeté. L'essentiel, pour que le processus s'accomplisse, c'est qu'il y ait une interaction. L'intérêt d'études telles que celles de Hernandez et de Bloom et al est de jeter un éclairage sur le lieu de l'interaction, — dans l'acquisition de la langue maternelle ou de la langue seconde. Ce lieu se situe à l'intersection entre les données reçues (entrées) et l'état déjà atteint par l'enfant dans la reconstruction spontanée du langage. L'hétérogénéité de l'acquisition et de l'apprentissage apparaît tenir dès lors à une altérité de la fonction cognitive. Il s'agit de distinguer l'activité cognitive extractrice de l'activité cognitive organisatrice.

Cette organisation, nous la trouvons moins quant à nous dans une participation consciente recourant à un métalangage que dans l'interaction vécue entre les deux domaines auxquels l'apprenant fait constamment face: le domaine de son langage reçu et le domaine de son langage projeté, différant en ceci de l'acquérant pour qui les deux domaines se définissent comme le domaine du langage spontané et le domaine du langage imité.

La structure cognitive organisatrice régit une rencontre. Elle ne déclare forfait devant aucune démarche. Elle sait qu'elle peut tout entreprendre si elle est capable de saisir le lien qui unit le savoir accompli avec l'utilisation attendue. Ce lien, elle le fabrique, elle ne le reçoit pas. Elle agit positivement en ce sens qu'elle puise dans son passé les ressources de son présent. Elle ne vit pas dans l'attente de son devenir.

3.3.1. L'intérêt pour le processus

Nous souhaitons nous approcher de la confection même de l'énoncé, même et peut-être surtout si celle-ci n'aboutit pas. En effet, c'est dans la tentative de construction que nous espérons capter les indices de cognition. Nous souhaitons capter celle-ci, rappelons-le, lors d'une mise en rapport du connu et de l'inconnu. L'activité cognitive, nous l'avons dit, prend du temps: elle comprend un temps d'exploration du connu et un temps d'élaboration d'un plan de solution. Au lieu d'inférer la saisie à partir d'une interception figurant dans un processus longiligne et réalisant l'adaptation d'un *input* souvent présumé, nous souhaitons assister à la saisie au moment où l'apprenant établit ou cherche à établir un lien entre son acquis et son discours projeté. Nous souhaitons saisir l'entier d'un instant du processus, le voir de l'intérieur au lieu de nous pencher de l'extérieur sur les instants interceptifs du processus considéré dans toute son étendue. En fait ce qui sera soumis à examen, dans le microcosme de l'instant, ce sera non *l'input* mais, pour utiliser la terminologie de Corder, l'*intake*, c'est-à-dire un *input* intégré jusqu'à la présence dans le champ mémoriel, mais encore impuissant à se projeter vers une situation "désirée" pour lui servir d'aliment.

L'espace de l'apprentissage apparaîtra comme un espace intérieur, celui du langage acquis débordant le langage d'exposition alors que l'espace de l'acquisition est un espace extérieur, celui du langage d'exposition débordant le langage acquis.

CHAPITRE 4:

L'intervention dans l'acquisition et dans l'apprentissage

Paradoxalement, c'est l'intervention inconsciente, spontanée et intuitive des parents dans l'acquisition par leur enfant de sa langue maternelle qui comporte un retour constant vers l'acquis de l'enfant.

L'intervention consciente et concertée dans l'apprentissage se veut proactive, probablement afin d'égaler ce qu'elle croit être le mécanisme de l'acquisition.

4.1. L'intervention inconsciente

L'intervention des parents, souvent inconsciente, n'est pas corrective. Elle va dans le sens d'une simplification du langage présenté à l'enfant, mais cette simplification n'est agissante que quand elle prend soin de s'accorder aux progrès déjà réalisés par l'enfant.

4.1.1. Le parent n'est pas correcteur

Les premiers agents d'intervention, assurément les parents de l'enfant, sont considérés soit comme des non intervenants soit comme des intervenants inconscients. Même dans sa semi-conscience, leur tactique d'intervention retiendra notre attention.

Brown & Hanlon (1970 47) affirment que les parents prêtent peu d'attention à la syntaxe fautive de leur enfant. Ils corrigent des fautes de prononciation ou de morphologie (*goes* au lieu de *went*) mais non *Why the dog won't eat?* au lieu de *Why won't the dog eat?* Les parents s'attachent plutôt à l'aspect vrai/faux des énoncés de leurs enfants. Selon Brown (1973 412) aucune preuve n'existe qu'une pression quelconque soit exercée sur l'enfant pour l'amener à conformer son langage à celui de l'adulte "It may be chiefly adults (not children) who learn a new language in terms of selection pressures".

Pour Bruner (1975 18) l'intervention de l'adulte ne consiste ni à corriger ni à renforcer, mais à préparer une provision idéale d'énoncés par son interaction avec l'enfant. "Grammar rules are learned by analogy with rules of action and attention". Bruner montre comment l'attention conjointe de la mère et de l'enfant (l'enfant discerne ce que la mère regarde et dirige l'attention de la mère vers ce qu'il regarde) détermine la source de référence. *Mouth*, par exemple, lorsqu'il fait son apparition dans le langage de l'enfant, a déjà été relié à une série de contextes où le jeu s'est mêlé à l'attouchement et à la vocalisation.

4.1.2. Le parent est simplificateur

Le parent non correcteur n'est cependant pas un parent passif. En fait il agit davantage sur son propre langage que sur celui de son enfant. Il simplifie ou transforme son langage en fonction de l'âge de l'enfant.

Snow (1972) compare quatre groupes de mères racontant une histoire alors qu'un enfant de deux ans est présent, alors qu'un enfant de dix ans est présent, alors qu'un ruban est enregistré à l'intention d'un enfant de deux ans et alors qu'un ruban est enregistré à l'intention d'un enfant de dix ans. Les mères modifient leur langage quand elles s'adressent aux enfants plus jeunes: les phrases sont plus courtes, elles contiennent moins de verbes composés, moins de propositions subordonnées, plus de répétitions et plus de paragraphes. Cette différence est plus marquée lorsque l'enfant est présent. Broen (1972) fait les mêmes constatations: le langage des mères s'adressant aux enfants les plus jeunes contient des phrases plus courtes, plus répétitives, syntaxiquement plus simples, moins de mots à la minute et moins de mots différents. Les phrases sont incomplètes dans une proportion de 15%: les mères disent *Want her hat on* pour *do you want her hat on?* et *you gonna hug her* pour *are you gonna hug her.*

Dans une expérience un peu différente mais non moins intéressante, Bridges (1979) invite les mères à faire trouver un objet par leur enfant afin d'observer leurs moyens d'incitation. Les enfants sont répartis en deux groupes, l'un de deux ans, l'autre de deux ans et demi. Lorsqu'elles s'adressent à leurs enfants de deux ans, les mères utilisent des incitations de pointage et de localisation qui concernent les objets et leurs attributs de manière directe. Lorsqu'elles s'adressent à leurs enfants de deux ans et demi, les mères se réfèrent aux objets de manière plus indirecte: elles font allusion à ce que l'enfant sait déjà à propos des fonctions ou des associations de ces objets. Ceci voudrait dire que les mères structurent la tâche différemment pour leurs enfants lorsque ceux-ci deviennent capables d'apporter de manière plus autonome leur propre solution à un problème. Or il ne s'agit pas d'une conséquence du passage concomitant du non-verbal au verbal: les mères pouvaient continuer à se servir d'incitations de localisation même si elles décidaient d'abandonner le geste pour la parole car l'objet restait visible en tout temps pour les deux groupes. Il n'y avait donc aucune obligation de recourir à des informations d'arrière-plan. Bridges situe l'intérêt de son étude dans l'entraînement à l'autonomie pratiqué par la mère afin d'intégrer l'enfant dans la réciprocité de l'échange social. De notre point de vue, l'intérêt réside plutôt dans l'utilisation par la mère de l'acquis mémoriel de l'enfant.

4.1.3. La simplification agissante

L'expérience de Bridges nous montre la sensibilité de l'enfant non seulement à la simplification du langage mais au frein apporté à cette simplification une fois que l'autonomie tend à s'affirmer. Il est important de simplifier en rapport avec l'acquis de l'enfant. Ce principe de divergence minimale (*minimal discrepancy*) est également évoqué par Shipley, Smith & Gleitman (1969). On examine la réaction d'enfants de 18 à 33 mois à des impératifs. Les impératifs les mieux reçus par les enfants sont ceux qui diffèrent le moins des énoncés qu'ils sont déjà capables de produire: s'ils expriment en énoncés d'un mot, ils répondent mieux aux impératifs de un ou deux mots; s'ils ont atteint le stade télégraphique (phrases de deux ou trois mots) ils répondent mieux à des impératifs prafaitement grammaticaux, donc non simplifiés.

Parmi les productions extérieures, les enfants sont capables de repérer celles qui diffèrent le moins de leur propre niveau de production. Chaque enfant normal est équipé d'un appareil de filtrage qui lui fait laisser en attente les énoncés destinés à des récepteurs d'un niveau supérieur au sien. Nous avons déjà fait allusion à cet aspect du processus d'acquisition. Ce que les présentes études révèlent, ce sont les efforts souvent inconscients des parents pour faciliter ce filtrage par les modifications du langage qu'ils adressent aux enfants, et l'efficacité maximale des modifications reposant sur l'observation régulière des progrès de l'enfant.

Une dernière expérience, relative à la technique de l'expansion cette fois, confirme ce dernier fait. Rappelons que l'expansion respecte mais complète un énoncé préalablement produit par l'enfant. L'expérience bien connue de Cazden (1965) attribue un rôle négatif à l'expansion. Les enfants ayant reçu les expansions ne sont pas supérieurs aux enfants du groupe contrôle quant à la longueur moyenne de leurs phrases, au nombre d'éléments nominaux et verbaux, et aux différents types d'auxiliaires qu'elles contiennent. Les raisons suggérées par l'auteur sont les suivantes: si le procédé de l'expansion est utilisé dans le contexte expérimental plus souvent que dans le contexte familial, un effet de saturation peut s'ensuivre, particulièrement lorsque chaque phrase de l'enfant est systématiquement accompagnée d'un prolongement en expansion.

D'autres études plus positives insistent sur la nécessité de respecter l'intention sémantique de l'enfant, telle qu'elle a déjà été exprimée dans des phrases précédentes (Bowerman 1978 165). L'expérience que nous désirons rapporter a été réalisée dans le cadre

familial au moment où la mère et l'enfant regardent un livre d'images (Hovell, Schumaker & Sherman 1978). La mère aborde les images de trois manières différentes: devant les unes elle produit en tant que modèle une combinaison nom-adjectif, par exemple *blue chair* avant que l'enfant ait dit quoi que ce soit; devant d'autres images, elle produit l'expansion de l'adjectif une fois que l'enfant a nommé l'objet, par exemple *tiny dog* après que l'enfant eut dit *dog*; pour les autres images les mères ne produisent ni modèles ni expansions. Les résultats montrent qu'une utilisation spontanée de combinaisons nom-adjectif par les enfants succède à l'intervention maternelle, l'expansion produisant des effets plus remarquables que le modèle.

En conclusion, ce n'est pas l'expansion pour l'expansion qui porte des fruits, mais l'expansion qui prend soin de s'accorder à ce que l'enfant remarque de son environnement et à une intentionalité sémantique déjà présente dans son discours antérieur.

4.2. L'intervention consciente

4.2.1. L'aide aux enfants handicapés

Malgré l'accent qu'elle place sur le concept d'interaction, l'intervention consciente, notamment lorsqu'elle s'adresse aux enfants handicapés, éprouve de la difficulté à laisser venir l'enfant jusqu'à elle afin de le rencontrer au bon endroit.

4.2.1.1. La difficulté de la rencontre

Son recours à la simplification, par exemple, n'est pas toujours couronné de succès. Fenn (1977 ii) rapporte une expérience auprès d'enfants retardés où l'utilisation par le moniteur d'un langage télégraphique dépourvu d'articles désarçonnait les enfants: "Several children appeared to find telegraphic sequences odd despite the telegraphic nature of their own utterances". Le tout est de saisir l'enfant au point névralgique de son développement. Peut-être les enfants observés par Fenn en étaient-ils au stade où un pas de plus pouvait être franchi dans leur progression et étaient-ils désarçonnés de ne pas trouver dans le langage adulte l'apport capable d'alimenter leur impulsion. Peut-être au contraire étaient-ils encore trop éloignés de ce stade pour réagir positivement à un changement, qu'il aille ou non dans le sens d'une simplification.

Les autres procédés utilisés par l'intervention consciente sont l'imitation, le questionnement et le renforcement. Il est extrêmement rare que l'intervenant tente d'entrer en contact avec l'acquis de l'enfant. Forcément, comme l'intervenant ne partage pas toute la vie de l'enfant, cet acquis lui est moins spontanément présent à l'esprit qu'aux parents de l'enfant. Mais nous n'avons rencontré qu'un seul exemple où l'intervenant tente de faire ressurgir un élément dans le champ mémoriel de l'enfant en lui adressant la consigne de se souvenir *Remember?* et en lui procurant le contour linguistique ayant accompagné le mot sollicité lors d'un emploi précédent *Worms live in the...* si du moins notre interprétation de cet exemple est correcte (Hart & Rogers-Warren 1978 212).

Le procédé du *prompt* (incitation) est cependant conseillé de préférence au *modeling* (invitation à l'imitation), "The prompts were a necessary component of the program in that they allowed Paul to succeed without depending on total support (imitation)" (Waryas & Stremel-Campbell 1978 180), particulièrement lorsqu'il est clair que l'enfant connaît la réponse: "The adult should prompt the child whenever the adult is certain that the child knows the answer but appears to be somewhat unsure in the present circumstances" (Hart & Rogers-Warren 1978 215). On a donc bien la connaissance intuitive d'un acquis appartenant à l'enfant. On vérifie d'ailleurs la réapparition d'éléments enseignés dans son langage présent: "Ongoing assessment told us if Paul was using trained linguistic elements within other structures (Waryas & Stremel-Campbell 1978 176). Mais l'incitation consiste à fournir le

contour linguistique ou situationnel *présent* — si le mot attendu est *car* par exemple on incite l'enfant à le retrouver par le procédé du "blanc" *It's a c...*, par une comparaison *It's not a truck, it's a ...* ou par l'évocation d'un contour situationnel: *It's what your mother brings you to school in* (Hart & Rogers-Warren 1978 215) — tout en prenant le risque de causer à l'enfant un surcroît de perplexité si les associations proposées n'ont pas pour lui de retentissement immédiat. Le professeur-moniteur doit être capable, nous dit-on, de sélectionner une incitation adaptée à la fois à la situation et à l'enfant: "Success depends on choosing one (prompt) that works at that moment" (id 215). On raisonne comme si le secret d'un choix heureux résidait tout entier dans une appréciation correcte de la situation présente. Il semble exclu que le répertoire du professeur puisse porter l'empreinte de la situation *passée* où le mot a été utilisé et qui serait peut-être d'une manipulation plus aisée pour l'enfant.

4.2.1.2. Le retour à l'imitation stérile

La gradation dans l'incitation est en fait une gradation dans le questionnement, lequel masque à peine un retour inévitable à l'imitation. En vue d'obtenir de la part d'un enfant retardé une phrase de deux mots exprimant la relation de possession comme *Johnny book*, la gradation suivante des incitations est suggérée aux parents: Premier degré: *Whose book is that?* Deuxième degré: *Is it Mummy's book or Johnny's book?* Troisième degré: *Say Johnny's book* (Schumaker & Sherman 1978 305) sans qu'il soit fait appel aux occasions de son passé où l'enfant a rencontré la relation de possession. Apparemment ces occasions se sont dissoutes en même temps que les événements qui les ont fait naître.

On conseille le recours à d'autres enfants: "Often the teacher prompted by asking another child to supply the requesting child with the name of the material (he was pointing to)" (Hart & Risley 1974 246). De nouveau c'est l'imitation qui reprend ses droits. Devons-nous nous étonner que l'effet de ces incitations soit de courte durée? "When the teacher discontinued her question-prompts and attended to the child only when she was silent, the child's verbalizations returned to baseline levels" (Reynolds & Risley in Schumaker & Sherman 1978 269). Comment stabiliser l'effet d'une incitation? Certains voient la solution dans un entrelacement de "réponses" à des incitations et de questions pouvant réellement occasionner ces réponses: "When the child produced the required utterance in response to a particular game or picture without the author first saying it for him, questions were interspersed so that the utterances came as answers" (Fenn 1977 50). Eventually this form of prompting was faded out when the children themselves initiated the appropriate sentences." D'autres dans la diversité des réponses attendues à une seule incitation. Par exemple, pour obtenir une balle, Paul était entraîné à prononcer aussi bien *I want the ball, Throw the ball to me, Throw me the ball* que *Give me the ball, please.* Il reste qu'un grand pas demande à être franchi lorsque l'enfant passe du langage incité au langage libre d'incitation. "The distance between providing a verbal model and requiring the child to provide an utterance without a model was initially too great. Various prompts were often necessary to bridge this gap." (Waryas & Stremel-Campbell 1978 180). Aucune démonstration convaincante ne nous est offerte de cette prétendue variété d'incitations.

4.2.2. Guidage ou non guidage

Nous avons commencé notre revue des manifestations de l'intervention consciente par l'intervention auprès des enfants retardés acquérant leur langue maternelle. Du fait de son ralentissement, cette acquisition se rapproche de l'acquisition d'une langue seconde et du fait de l'intervention prépondérante à laquelle elle donne lieu, cette acquisition se rapproche de l'apprentissage d'une langue seconde. Nous examinerons maintenant l'intervention consciente dans l'acquisition et dans l'apprentissage d'une langue seconde.

L'intervention est peu opérante lors de l'acquisition de la langue seconde. Des articles tels que celui de Hatch, Shapira & Gough (1978) qui observe les transformations du discours adressé à des débutants hors de la classe sont rares. L'apprenant non captif (l'acquérant) est en général observé dans son effort d'acquérir sans l'aide de l'intervention.

L'acquisition non guidée est opposée à l'acquisition guidée (Noyau 1980). En fait nous nous trouvons à la frontière entre le guidage et le non guidage, à l'endroit où deux affirmations théoriques se font face: l'une où le sujet est conçu comme un mécanisme sélectif capable d'extraire ou de sélectionner des informations de l'environnement en vue de découvrir la réponse, l'autre où il est conçu comme un mécanisme réceptif pour lequel l'initiative de la réponse est réduite, sa conduite devant être canalisée vers la réponse correcte (Leplat et al 1970 115). Devant une tâche donnée on peut donc intervenir pour forcer à donner la bonne réponse, pour guider vers la bonne réponse ou s'abstenir d'intervenir pour laisser l'apprenant arriver par ses propres moyens.

Les interventions inconscientes ont ceci en commun qu'elles sont naturelles, systématiques et antécédentes c.-à-d. qu'elles devancent l'acquisition en agissant sur l'input à recevoir par l'enfant. "These facilitation strategies — length reduction, complexity reduction, repetition and paraphrasing — may all be characterized as antecedent modeling procedures through which the langage learner is provided with appropriate linguistic input (Snyder & McLean 1976 341). Il reste que ces procédés ne sont efficaces que s'ils s'insèrent dans la progression en respectant les découvertes de l'enfant.

Lorsque les procédures d'intervention consciente se proposent d'emboîter le pas aux interventions inconscientes, "more effective intervention procedures might be achieved by tailoring the input to coincide as much as possible with the child's predispositions" (Bowerman 1978 168), elles ne mesurent peut-être pas suffisamment la différence essentielle entre l'acquisition non guidée et l'acquisition guidée. Dans l'acquisition non guidée, la restriction de l'input, en épargnant à l'enfant la submersion dans une masse de stimuli linguistiques non fonctionnels et inappropriés, est apte à déclencher l'acte de langage. Dans le cas des enfants retardés ou des apprenants, c'est ce déclenchement lui-même qui appelle le guidage.

4.2.3. La pédagogie devant l'impasse

La pédagogie de la langue maternelle n'a pas à se préoccuper de ce déclenchement. Un enseignement efficace de la langue maternelle peut se limiter à "prolonger le mode d'organisation de sa langue, que l'enfant a pratiqué dans ses jeunes années, en une sorte de reconstruction permanente" (Principaud 1977 32). La pédagogie des langues étrangères sait qu'il ne lui suffit ni de simplifier, ni de questionner, ni de renforcer ou de faire imiter. Elle affiche une extrême perplexité devant la difficulté de provoquer le déclenchement annonçant la transition de l'exercice structural à l'expression libre, mais elle se réfugie dans des faux fuyants.

Elle se contente de constater le problème: "Bridging the gap between the facile manipulation of sentence patterns in the classroom and the production of groups of sentences in ways similar to those used by native speakers of a language presents a serious problem in the teaching of foreign languages" (Seliger 1971 195); la transition est escamotée: "Very little is said about the absolutely crucial stage when the learner is moving from recognition to utterance" (Swallow 1971 98); la phase paraît insaisissable: "..we know very little about the process which enables people to invent new units of language" (Peck 1972 133), "Nous ne savons pas comment se fait ce passage et il n'y a pas de théorie qui l'explique aujourd'hui (Bresson 1970 29); l'impossibilité de saisir la transition est attribuée tantôt à l'incapacité de l'élève de se déconditionner: .. every new response appears to be bound by the specific stimulus context in which it was acquired" (Anisfeld 1966 113)

tantôt à l'impossibilité où se trouve le professeur de le diriger "Le professeur peut suivre l'activité réflexive des apprenants... mais il ne peut ni la diriger, ni l'orienter, parce qu'elle réfléchit une expérience assez individualisée qu'il ne peut ni imaginer, ni revivre (Besse 1977 20). Non seulement la phase de transition échappe au contrôle, mais le professeur, "pris d'angoisse à l'idée d'abandonner tous les supports ou bien prend la fuite devant la transposition ou bien se réfugie dans l'illusion d'avoir atteint son but" (Besse 1975 119).

Nous nous en voudrions d'exagérer cette tendance au faux-fuyant. Des efforts sont accomplis afin de sortir de l'impasse.

4.2.3.1. L'écoute consciente

Hayes (1964 195) proposait déjà l'intensification de l'écoute consciente "The student helps himself to bridge the gap between manipulation and communication by consciously listening for relevant cues under conditions where he can listen again as often as he wishes". Pour Bresson le passage se fait grâce à une compétence acquise indépendamment de l'enseignement, mais directement à partir de la répétition: "Celui qui réussit à acquérir cette compétence (susceptible d'engendrer la production d'énoncés nouveaux) se l'est construite lui-même (et donc dans un sens qu'on ne la lui a pas enseignée, à partir d'une situation plus passive de répétition) (1970 29). "Sans préjuger des autres exercices à mettre en oeuvre pour activer l'emploi des éléments nouvellement acquis" Galisson (1973 124) propose l'exercice de réitération "qui laisse le temps à l'élève de comprendre le sens de sa réponse et de reproduire mentalement l'élément nouveau".

4.2.3.2. Le cimentage des premières acquisitions

Stevick (1976 79) érige cette pratique en technique sous le nom de *free recall*. L'apprenant tente de se souvenir des phrases apprises sans l'aide d'aucune consigne; il vérifie auprès du professeur si sa mémorisation est conforme. On prend appui sur la situation d'origine: "If one cannot recall a name immediately, it helps to reinstate in memory the conditions in which the name was heard" (Anisfeld 1966 113). La sortie de la mémoire reproduit ainsi les conditions de l'entrée au lieu de s'en libérer pour alimenter un cadre nouveau. Le court-circuit repose sur la fréquence: "Frequent recall of the sentence from memory without an immediate model makes it available as part of an active stock of language items" (Buckby 1970 111). Fort bien, mais comment ce stock actif se comporte-t-il lors du réemploi? Au moment ultime où l'apprenant dit enfin ce qu'il a envie de dire, si tant est qu'il y soit provoqué par le professeur, cette provocation ignore alors le relais mémoriel et prend la forme d'une question ou d'une remarque: "In the production stage the teacher asks a question or makes a comment which can provoke a number of different responses, according to what the learner wants to say" (Buckby 1970 112).

Nous touchons ici au coeur même de la présente étude et au lieu précis de notre contribution. Aucune phase de l'enseignement ne ménage un contact entre une intention de parole émanant de l'apprenant d'une part et son champ mémoriel d'autre part. La mémoire n'est rendue active qu'à propos d'intentions d'emprunt et en relation avec son objet premier que Palmer, dès (1917 103) nommait primary matter (all units learned by heart integrally) par opposition à la matière seconde ou secondary matter (all units built up or derived by the pupil from primary matter). Aucune phase de l'enseignement ne nous rend tangible l'activation de la mémoire au moment où l'élève construit la matière seconde à propos de sa propre intention de parole et dans un cadre nouveau. Car il ne suffit pas, pour atteindre le stade ultime, que l'élève construise la matière seconde à partir de la matière première, encore faut-il qu'il la construise à propos d'une situation nouvelle et en réponse à son propre projet.

En fait trois états de la mémoire sont en cause: la mémoire entrée, la même mémoire ressortie dans le cadre de l'entrée et la même mémoire replacée dans un autre cadre. Deux

articulations président à l'agencement. Une première articulation entre la mémoire entrée et la mémoire ressortie dans le même cadre est, nous venons de le voir, abondamment exercée. Une deuxième articulation, entre la mémoire ressortie et replacée dans un autre cadre est laissée pour compte. Bien entendu l'intervention s'emploie à alimenter cette mémoire replacée, mais pas à ses propres sources. Les sources sollicitées, la contextualisation, la continuité du discours et la communication, sont des sources extérieures.

4.2.3.3. La contextualisation

L'intervention crée l'illusion de la liberté en accentuant la contextualisation, en confrontant l'apprenant avec d'autres survenances de la même expression (approche spiralée) ou en lui offrant un choix parmi un éventail d'expressions équivalentes.

Contrairement à la communication, la contextualisation n'exige pas nécessairement la participation effective de l'apprenant: "... The idea that contextualisation is possible only when the student himself can be put into the situation ..is too limited.. pupils are quite happy to talk about other people provided the deeds and sphere of activity of these people (both of which constitute the context) are clear" (Smith 1969 151). Contextualiser, c'est s'accorder avec une situation et par le fait même insuffler la vie: "Nous voulons contextualiser la structure le plus possible c'est-à-dire faire comprendre que c'est parce qu'il y a telle situation vécue... que telle forme apparaît dans l'énoncé" (Bailly 1975 101).

L'éventail des formes convenant à un même contexte induit la flexibilité désirable: "Le problème central de l'apprentissage d'une langue est d'apprendre à l'élève les diverses possibilités d'énoncés qu'offre une langue pour une référence donnée, afin qu'il soit capable de choisir entre ces énoncés possibles celui ou ceux qui sont compatibles avec le contexte" (Besse 1970 67) et "La progression pédagogique consistera à offrir aux élèves un éventail toujours plus largement ouvert de possibilités d'expression dans tel ou tel type de situations (Mothe 1974 59). Pour Besse (1975a91), au stade de la transposition, 'prendre une certaine distance' signifie "changer de point de vue par rapport à la situation et passer de une situation-un énoncé à une situation-plusieurs énoncés". Pour Galisson (1973 107) "Au niveau de l'initiation (débutants), tant au niveau morpho-syntaxique que sémantique, c'est la multiplication des énoncés qui doit permettre à l'élève de se construire un autre système de communication que celui qu'il possède déjà". Se construire, c'est bien un processus intérieur, mais où est l'intériorité?

En cas d'hésitation, l'élève est renvoyé au modèle, donc à la mémoire d'entrée. "On demande à l'élève de revoir tel ou tel exercice de laboratoire portant sur la construction qui n'est pas assimilée" (Besse 1975a 95). "Le professeur pourra 'donner' la dernière réplique" (id 94). Pourquoi ne pas la faire redécouvrir? Le fléchage préconisé par Bailly (1975 101) ne revient-il pas à cette politique du 'don' — ou de l'usurpation — puisqu'on fait surgir à l'esprit de l'élève une visée — notamment quant à l'emploi de l'article — qui n'était peut-être pas la sienne au départ?

La contextualisation donne au versant dirigé de l'acte d'apprentissage l'allure du versant libre, sans qu'il soit fait appel au contenu mémoriel effectif de l'apprenant autrement que d'une manière implicite. L'intérieur du processus est à peine effleuré.

4.2.3.4. Le discours continu

Black (1976) reprend l'idée de discours continu développée par Seliger et d'autres avant lui. Il fait passer d'une seule phrase exercée intrastructuralement dans un premier temps à un ensemble interstructural de plusieurs phrases dont la première, dans un second temps. Chacun connaît le phénomène d'inhibition rétroactive qui obnubile la dernière structure apprise lorsque celle-ci se trouve confrontée à des structures antérieures. La confrontation interstructurale combat utilement ce phénomène. Elle peut être amenée de

diverses manières: le professeur produit un petit texte en forme de courte histoire et invite les élèves à en faire autant (Black) ou bien il propose des portions de phrases connues à regrouper (Peck) de sorte que les textes ainsi "recombinés" s'écartent toujours davantage du modèle initial et finissent par se rapporter à l'expérience vécue des élèves. "The aim of the exercise is to remove the handicap of relying exclusively on the hearing memory of the model sentences" (Peck 1972 134).

Qu'arrive-t-il si cette mémoire auditive fait défaut? Cet accident n'est pas prévu par Peck dont l'article transcrit les textes cumulatifs projetés, mais pas les leçons vécues. Dans la transcription de Black qui a le mérite rare et précieux de reproduire le déroulement d'une leçon authentique, le modèle, même dans le dernier stade de l'exercice, reste suffisamment proche pour que la mémoire auditive le garde présent et l'élève est dirigé vers lui de manière très explicite. Quand l'élève a formulé dans son historiette une phrase contenant la structure visée, il est félicité: *All right there was a pattern in it: give.* Précédemment, il est invité à construire des phrases contenant des structures: *Make sentences! Use 'I'm going to go' or 'I would like to go' 'I'm going to do' or 'I would like to do'* . Certains élèves produisent des phrases qui trahissent leur compréhension de la structure: *I would like to go swimming now*, d'autres moins: P_1 *I'm going to go to my aunt*, que le professeur contextualise: *When, next week?* , P_1 *: "Yes, next week"*, et moins encore

P_2	In the afternoon I'm going to my em girl-friend Alice
T	points to the pattern on the blackboard
	I'm going to go
P_2	I'm going to go to my girl-friend Alice
T	Say it again, that sentence (probablement à P_3)
	What is she going to do this afternoon?
P_3	She's going to goes em to
T	to go to
P_3	to go to her girl-friend Alice

La performance de ces trois élèves trahit une visée probablement factice, forgée pour les besoins de la forme à utiliser. Tout en ayant en vue de faire produire un discours continu, l'exercice maintient ce discours dans l'orbite très contraignante du discours professoral, donc de la mémoire auditive. Le contexte linguistique d'autres structures est impuissant à lui seul à provoquer l'éloignement du modèle. L'élève en difficulté est renvoyé au modèle extérieur (celui qui est écrit au tableau, celui que le professeur lui répète) plutôt qu'au modèle intérieur qu'il possède déjà. Le but de la leçon *(bridging the gap)* est-il vraiment de faire passer du drill au discours pour autant que drill soit entendu comme parole d'après modèle et discours comme expression libérée du modèle? On se posera la question.

Nous sommes replongés en pleine ambiguïté. Ou bien la leçon vise à enseigner un modèle et alors elle est parfaite ou bien elle vise l'éloignement du modèle par la confrontation avec d'autres structures. Si tel est le cas, le modèle est supposé intégré et il faut inviter l'élève vacillant à le redire ou à le reconstituer avant d'y pratiquer les substitutions menant à l'énoncé visé. Ici, lorsque l'élève vacille, il est renvoyé au modèle extérieur, ce qui le maintient dans un état de réceptivité continuelle.

Black, dans sa tactique du discours continu, utilise les mêmes recours que la contextualisation: l'un qui se veut pédagogique, la confrontation avec d'autres énoncés, l'autre qui se sait un pis-aller, le 'don' de la réponse.

4.2.3.5. La communication

Faut-il abandonner le ressourcement extérieur au contexte situationnel ou linguistique et se diriger plutôt vers l'implication directe de l'apprenant dans des actes de communica-

tion? Ingram (1976) citant Quinn dénonce l'aberration que représente une pratique divorcée d'un besoin réel de communication. Suivant Widdowson, il affirme que nous ne communiquons pas en composant des phrases mais en utilisant nos phrases pour poser des actes tels que décrire, constater, classer, questionner, requérir, commander, etc.

Depuis cette prise de position très nette, mais déjà avant celle-ci, nous assistons dans la littérature pédagogique à une prolifération de suggestions capables d'amener l'apprenant à s'immiscer graduellement dans des actes réels de communication. L'apprentissage est une nouvelle fois assimilé à l'acquisition. Autrefois la nécessité d'une pratique abondante était associée par les partisans de la méthode directe au fait que l'enfant apprend sa langue maternelle à force d'y être exposé. Aujourd'hui, c'est de nouveau l'acquisition qui est invoquée pour justifier le renouveau d'intérêt pour la communication: "It is the desire to communicate... that triggers the child's innate language acquisition processes... Similarly, recent studies show that motivation is the major factor determining the outcome of second language learning ... and the notion of communication is clearly central to it" (Ingram 1976 79). Nous ne doutons pas que la motivation soit essentielle mais peut-être celle-ci tient-elle moins prioritairement qu'on ne tend à le penser aujourd'hui à une participation communicative, du moins tant que dure l'apprentissage.

Toujours est-il que nous nous trouvons en présence d'une foule d'exercices poursuivant une finalité communicative. Depuis le minidialogue de Galisson (1970 38) "qui peut ménager une transition vers l'exercice d'expression libre" mais dont le but premier était surtout d'échapper à la contrainte de l'exercice structural jusqu'à la métacommunication ou étude des échanges propres à une situation typiquement scolaire, récemment décrite par Black & Butzkamm (1978) et par Heaton (1980), en passant par les nombreuses incitations à la communication que représentent les jeux de rôle, simulations et diverses techniques de conversation. Un article célèbre de Bratt-Paulston (1971) indiquait une gradation des exercices structuraux partant des exercices mécaniques où l'élève n'a même pas à être conscient du sens de ce qu'il dit, puis passant par des exercices où le sens intervient nécessairement dans les réponses mais où les réponses sont prévisibles, pour aboutir aux exercices communicatifs caractérisés par le fait que la réponse n'est pas prévisible. Cette idée que l'exercice communicatif se caractérise par une non-prévisibilité de la réponse est reprise par Buckby (1970), Savignon (1972), Newton Bruner (1974), Bratt-Paulston & Selekman (1976), Stevick (1976).

On assiste aussi à une structuration de l'approche communicative selon les diverses modalités de prévision de la réponse, chez Wingfield (1972), Santoni (1974), Szentivanyi (1976), Morrow (1977), "... encore qu'il convienne de se méfier des cours qui introduisent une relation de codage entre intention de communication et réalisation linguistique" (Beacco 1980 39).

La structuration, de linguistique qu'elle était dans l'exercice structural, devient une structuration de l'échange où l'apprenant est tenu d'assumer une situation réelle ou non par rapport à un interlocuteur réel ou simulé lui aussi. L'isomorphisme entre les deux structurations est inexistant et on cherche vainement dans ces propositions les plus récentes traces du "passage" entre le langage appris et le langage réellement utilisé. Tout se passe comme si le second succédait nécessairement au premier. Les jeux de rôles de Bratt-Paulston et al (1975) sont proposés comme un accompagnement du cours de base ou comme son prolongement mais il est clair que pour pouvoir prendre part à ces jeux, l'apprenant doit pouvoir investir un langage déjà très "appris". De là à penser que ces jeux de rôle ne sont peut-être pas le meilleur instrument de l'apprentissage, il n'y a qu'un pas.

L'audace pédagogique récente est de faire reposer le poids de l'apprentissage sur la mise en place de l'apprenant dans son propre acte de discours avec ce que cette mise en place comporte d'intentionalité communicative, d'appréciation du rapport avec l'interlocuteur et du registre convenant à l'échange.

Dans cette dernière série de tentatives de sortir de l'impasse (du "gap") la pratique à outrance cède le pas à l'immersion dans l'acte de communication. D'une manière comme de l'autre il n'y a guère participation de l'appareil cognitif. Que ce soit à l'occasion d'une répétition, d'une contextualisation ou d'une communication, l'apprenant n'assiste pas à l'installation en lui-même de ce corps étranger que représente la nouvelle langue. L'apprentissage est pris soit à son tout début (le moment où l'apprenant répète) ou à sa toute fin (le moment où l'apprenant communique) et le processus de l'apprentissage est vu tout entier comme l'extension de l'un de ces deux moments que ce soit la répétition qui se prolonge jusqu'à devenir le langage acquis ou la communication finale qui s'antépose jusqu'à préfigurer le langage à acquérir.

4.2.4. Le rappel

Nous ne sommes évidemment pas les premiers à prononcer le mot "rappel". "La richesse, la justesse d'une bonne 'explication' vient de l'utilisation pertinente des *rappels* de ce qui a été vu" (Besse 1970 63). "Il ne suffit pas qu'une forme (un signifiant) ait été apprise avec une de ses significations possibles pour considérer qu'elle est connue dans toutes les significations qu'elle peut avoir et la *rappeler* si la forme réapparaît" (Besse 1975a 160) (notre italique).

A défaut du mot, la notion est évoquée: "On travaille toujours en complémentation ou en opposition avec des énoncés déjà étudiés.. (Gros et Portine 1976 11). La remarque de Rojas (1971 63): "Pour tenir compte des faits, il faudrait faire appel à un troisième terme en relation avec le degré de disponibilité des règles chez le locuteur" mesure la nécessité de rencontrer l'élève sur son propre terrain en respectant ses disponibilités.

Cependant on a toute raison de croire que le rappel, tel qu'il est compris ailleurs, est effectué par le professeur. "Le professeur pourra rappeler l'exemple" (Besse 1975a 159). C'est le professeur qui se rappelle l'expression, le contexte où elle est survenue et tout donne à penser que c'est également lui qui la redit. En tout cas il ne semble pas important, aux yeux de ceux qui l'envisagent ainsi, que le rappel soit dit par le professeur ou au contraire éveillé par le professeur dans la mémoire de l'élève. Apparemment l'attitude est la suivante: "Autant vaut le dire soi-même, ça fait gagner du temps".

L'apprenant a cependant bien une conscience et une mémoire: "... on s'intéresse à la virtualité, c'est-à-dire aux éléments absents de l'énoncé, mais postulés présents dans la conscience du sujet parlant au moment de la mise en forme du message" (Galisson 1973 106); "... d'où la nécessité de meubler la mémoire de l'élève de phrases entièrement ou partiellement préorganisées" (Michéa 1963 107); "Retaining control so that the learners practice what they have learned is the difficulty" (Bratt-Paulston 1971 207); "... massed practice promotes mere rote cycling of the item, which does little to strengthen the memory trace" (Martin 1978 153). La préoccupation pour le contenu mémoriel existe, mais comme la plupart des interventions conscientes, après ce simple constat d'existence, elle détourne son regard. Martin (op. cit.) croit trouver l'affermissement souhaité de la trace mémorielle dans l'approche spiralée, c'est-à-dire dans une distribution de la pratique (il faut qu'une matière étrangère intervienne entre les séances de répétitions) et dans un encodage diversifié (plus il y a de routes qui conduisent à un élément emmagasiné plus il y a de chances que la mémoire fonctionne).

Nous nous sentons parfaitement d'accord avec l'idée que l'espacement entre les apparitions d'une forme est salutaire. Le malentendu survient lors de l'interprétation de *retrieving*. Soyons bien conscients que si la forme réapparaît dans un exercice, même si ce dernier est adroitement "spiralé", elle est sans doute reconnue par la mémoire, mais elle n'en a pas été retirée. C'est la mémoire de reconnaissance qui est cultivée, non la mémoire de recouvrement (*retrieval*).

La pédagogie s'arrange pour que les éléments pénètrent en mémoire (les exercices de répétition abondent), elle s'arrange pour qu'ils soient reconnus par la mémoire et elle les postule alors présents. Ensuite elle rêve qu'ils seront réinvestis "l'apprenant conserve en mémoire une partie des acquisitions faites en compréhension et les réinvestit directement en expression" (Cembalo, Holec & Riley 1977 99). Si le réinvestissement manque son coup, on en accuse les élèves, les professeurs ou les manuels. Pourtant c'est la méthodologie qui est en cause. Tout simplement le recouvrement depuis la mémoire de l'apprenant n'a pas été incité. C'est le chaînon manquant. Le fossé ne doit pas être cherché ailleurs. Le remède non plus: il réside dans l'animation, dans la mémoire même de l'apprenant, des traces de son apprentissage premier.

4.2.4.1. L'imprécision de la technique

Voyons de plus près comment se pratique ailleurs la technique du rappel.

Raillard (1975 126) parle de rappeler le vocabulaire connu (connaissances passives) de manière à le faire réemployer dans la situation nouvelle. Raillard ne nous dit pas si ce rappel se fait à l'aide d'images, de gestes, ou de 'don' à la mémoire. Son souci d'"améliorer l'expression en faisant retrouver des modèles linguistiques plus élaborés" rencontre nos préoccupations, mais il n'est pas apparent dans les exemples cités si l'énoncé souhaité est effectivement récupéré par l'élève dans sa mémoire ni comment le transfert a fonctionné pour arriver jusqu'à l'énoncé souhaité. Les situations d'origine et d'arrivée sont mises en regard, mais la seconde est suscitée par un questionnement explicatif qui n'éclaire pas le mécanisme du transfert.

Besse (1975a 93) nous assure que depuis le dialogue suivant:

Josette Qui parle?
Michel Ouh! Ouh!
Alice C'est le bonhomme
Josette J'ai peur
Michel Ouh! Ouh!
Alice J'ai peur aussi

il est possible d'obtenir à propos d'une autre image:

E Il y a de la neige
P Et sur l'arbre?
E Il y a de la neige aussi

et:

P Alice est dans le jardin?
E Oui
P Et Josette? (Josette est dans le jardin?)
E Josette est aussi dans le jardin

Est-ce un possible aléatoire ou un possible praticable? La praticabilité n'est pas démontrée. Il s'agit d'un saut que le bon élève exécutera sans doute. L'intention est méritoire: on veut faire voir que "aussi" s'attribue aussi bien à des localisations (de choses ou d'êtres animés: neige et Josette) qu'à des états (peur). A la rigueur on peut s'attendre à un transfert de "aussi" depuis "Il y a aussi de la neige" jusqu'à "Josette est aussi dans le jardin" malgré la dissemblance syntaxique, mais l'opération est plus risquée dans l'ancrage à "J'ai peur aussi", car cet énoncé, de structure différente encore, n'a pas été accroché à une amorce de même configuration. On n'a pas aménagé de stade intermédiaire tel que "Et Pierre? " "Il a peur aussi".

On nous répondra qu'il s'agissait ici de suggestions sur 'comment faire'. Mais le professeur a le droit de savoir ce que le 'comment faire' produit dans la réalité de la classe (Black 1976 107). Pour l'élève qui ne vit pas intérieurement le rapprochement, "Il y a aussi de la neige" par rapport à "J'ai peur aussi" constitue une parenté éloignée qui se serait peut-être prêtée à un traitement par contraste (par exemple avec non plus) du type de ceux que nous rapportons dans notre troisième expérience, où le rapprochement paradigmatique remplace l'analogie syntagmatique. Ici le sort du passage est abandonné à la contingence.

Les exemples cités par Besse pour nous mettre en garde contre certains aspects dangereux du rappel "Mieux vaut ne faire des rappels qui n'entraînent que de très légères variations de signification" (1975a 160) suscitent à juste titre la méfiance. Ce sont en fait des cas d'homonymie lexicale "Donnez-moi un citron pressé/Il ne faut pas être pressé chez vous" ou structurale "Je viens de Paris/J'ai beaucoup de pain" qu'il n'y a lieu de livrer à aucun rapprochement. Nous reviendrons dans notre chapitre sur les implications pédagogiques à ce problème du lieu privilégié du rappel.

Résumons en quoi notre point de vue apparemment proche de celui de Besse en diffère fondamentalement. Pour Besse le rappel est soit le don du professeur soit l'oeuvre des étudiants ("paraphrases et réemplois destinés à réduire le nouveau à l'ancien sont l'oeuvre des étudiants" 1975a 166), mais le *moment* où l'acquis ancien alimente le dire actuel n'est pas amené à la surface. Chez Besse le départ est au connu immédiat, au discours statique de l'environnement; la prise de distance se fait à partir d'un énoncé actuel vers des énoncés à venir "on laisse à l'apprenant l'initiative des paraphrases chacun les construisant d'après son souvenir de ce qui lui est le plus utile" (1975a 90). Chez nous le départ est au connu médiat, à la langue dynamique de l'apprenant, pas toujours disponible sans attente; la prise de distance se fait à partir d'un énoncé virtuel vers des énoncés passés dans la possession de l'apprenant.

4.3. Le paradoxe de l'intervention

Seule l'intervention inconsciente accomplit parfaitement son rôle. Elle simplifie le langage adressé aux enfants en prenant soin d'accorder cette simplification aux progrès de l'enfant. Elle garde constamment présent à l'esprit l'acquis effectif de l'enfant et elle s'engage avec lui dans une interaction fructueuse. Elle s'intègre à un processus.

L'intervention consciente est sans doute efficace dans l'enseignement de la langue maternelle où, pas plus que l'intervention inconsciente, elle n'a à se préoccuper du déclenchement de l'acte de langage.

Lorsque la langue seconde devient son objectif, l'intervention adopte un comportement paradoxal: elle n'agit pas ou presque pas en cas d'acquisition, mais elle devient suractive lorsqu'il s'agit d'apprentissage (acquisition guidée). Ce comportement est également le sien vis-à-vis des enfants retardés apprenant leur langue maternelle. Le paradoxe est le suivant: alors qu'elle se fait spectatrice devant le déroulement de l'acquisition, elle se comporte devant l'apprentissage comme s'il était l'acquisition, comme si ce dont l'apprenant avait exclusivement besoin, c'était d'une orientation prospective de son regard vers l'apport extérieur. Le recours rétrospectif à l'apport intérieur qui fait la réussite de l'intervention inconsciente lui échappe. Elle se cantonne dans une action ponctuelle, à l'origine ou à l'arrivée de l'apprentissage. Elle ne s'intègre pas au processus.

Afin de mieux spécifier ses lacunes, nous aimerions accentuer encore le paradoxe: l'intervention pêche a la fois par ce qu'elle fait et par ce qu'elle ne fait pas. Ce qu'elle fait: elle fournit un surcroît d'aide sous forme de questions. Or toute question, même celle qui laisse une marge à l'invention, contient des éléments de la réponse. La question, moyen parfait d'entretien, n'est peut-être pas le meilleur inducteur de l'apprentissage. Ce qu'elle ne

fait pas: elle n'active pas la mémoire comme si le rôle de la mémoire n'était plus qu'un rôle de second plan, comme si sa réserve était tout à coup devenue trop vaste pour qu'on sache quoi y puiser, comme si la grande actrice des premiers stades avait soudain vieilli et n'était plus digne de l'avant-scène.

Si bien qu'à aucun moment l'apprenant ne se trouve aux prises *à la fois* avec son projet qui l'oriente vers l'avenir et avec sa mémoire qui l'oriente vers le passé de manière à réaliser dans le présent un énoncé qui lui soit personnel. C'est devant cet attouchement délicat entre le passé de l'apprenant et son avenir que le professeur fuit car il a le sentiment d'être en présence de deux fantômes qui le laissent sans moyen d'action: le fantôme de ce que l'élève a envie de dire et le fantôme des moyens qu'il tient à sa disposition. Le professeur fuit soit en reléguant la phase de production aux oubliettes soit en l'animant avec ceux de ses élèves qui parviennent à réaliser sans aide la liaison entre leur projet et leur magasin de paroles. Le professeur se donne alors l'illusion d'enseigner. Il n'enseigne pas: il confirme le savoir que les plus subtils de ses élèves ont été capables de se fabriquer à eux seuls. Avec les autres, il pourrait accomplir la plus passionnante des tâches. Une tâche qui ne requiert aucune verbalisation, mais un flair quant à l'intention de parole qu'il faut capter à un regard ou à un soupir, et sa propre mémoire du répertoire de ses élèves. Ainsi une liaison entre le projet et la parole s'installe dans son esprit à lui avant de se frayer un chemin dans l'esprit de l'élève. Le professeur active ensuite la mémoire de l'élève pour qu'il y retrouve la forme qui pourra traduire l'intention.

Sortir de l'impasse, c'est à notre avis faire surgir sur les lèvres de l'élève le "ah oui" révélateur de l'accord qui vient de se faire en lui entre ce qu'il cherchait à dire et ce que sa mémoire avait à lui offrir sans qu'il ait pu sans aide le découvrir. L'apprentissage du premier temps, c'est l'apprentissage d'une équivalence entre un sens reçu et une forme. L'apprentissage du second temps, celui qui nous occupe, c'est la découverte d'une équivalence entre un sens projeté et une forme reçue. Comprenons qu'il y a assimilation de l'apprentissage du second temps à l'apprentissage du premier temps si l'élève ne conçoit pas lui-même un sens à exprimer et si la forme qu'il a reçue dans le premier temps lui est une nouvelle fois donnée à imiter.

Il ne peut y avoir progrès dans l'apprentissage que si, à un moment donné, sens et forme sont tous deux issus de l'élève et s'il ne reçoit plus d'aide que pour assurer leur liaison. Si cette aide elle-même n'est plus nécessaire, l'élève a dépassé le stade d'apprentissage.

Les moyens d'aide que nous avons énumérés: répétition, multiplication des moyens de dire, contextualisation et mise en communication n'agissent pas sur cette liaison. Ce sont des moyens utiles certes mais limités en ce sens qu'ils cultivent soit l'expression (répétition et multiplication des moyens) soit la visée (contextualisation et mise en communication) sans se préoccuper de faire revivre cette expression à partir de la mémoire avant d'assurer sa jonction avec la visée.

Faire naître une visée, activer la mémoire et assurer le transfert des formes récupérées, voilà ce qui devrait, à notre avis, caractériser l'intervention au second temps de l'apprentissage.

DEUXIEME PARTIE:

Le retour au connu dans le vécu de l'apprenant: exploration expérimentale

CHAPITRE 5:

Remarques préliminaires aux expériences

Avant de procéder à un exposé de notre démarche expérimentale nous aimerions nous situer par rapport à deux problèmes cruciaux de l'enseignement, celui du respect de la visée de l'apprenant et celui de l'occupation de son champ mémoriel.

5.1. Le respect de la visée de l'apprenant

Allons-nous dans nos expériences, reproduire les conditions du réel où le sujet est libre de décider de son intention de dire et où il trouve sans délai l'expression correspondant à cette intention?

Il faudrait pour cela que nous saisissions au vol la visée de l'apprenant et que, dans l'instant, nous intervenions imperceptiblement pour que l'information puisée au connu alimente sans tarder son dire nouveau. Les problèmes qui se posent à nous intervenants sont les suivants: comment allons-nous surprendre la visée, réaliser l'union visée/forme, comment allons-nous réaliser l'union connu/inconnu et comment allons-nous rendre les deux unions concomitantes?

L'idéal serait de pouvoir sonder la visée et de provoquer sans aucun délai le rappel du connu qui établisse le raccord entre cette visée et le moyen déjà acquis de l'exprimer.

Chacun sait qu'il s'agit là d'une gageure, mais il faut pourtant prendre position.

5.1.1. Le sondage de la visée

Chacun connaît la difficulté de sonder la visée: "Si le discours est dépourvu de référent observable.. nous n'avons aucun moyen de remonter de ce qui a été dit à ce que le parleur avait l'intention de dire" (Le Ny 1979 34); "Ce dont nous avons besoin, c'est d'une procédure d'analyse conjointe de ce qui a été dit et de ce qui est perçu" (Le Ny 1979 34); "What is needed is a taxonomy and coding scheme for pre-linguistic intention" (Slobin 1978 279); "We must somehow divine the speaker's intentions" (Campbell & Wales 1970 255); "Entre l'intention et l'exécution, il est difficile d'imaginer une coupure autre que théorique. L'intention elle-même n'est pas toujours isolable, tant les réponses à un énoncé ou à une question peuvent surgir sans aucun intermédiaire apparent" (Oléron 1979 245).

Le contexte serait-il un révélateur? Devant la difficulté de s'emparer de la visée, les chercheurs s'ingénient à observer de très près le contexte accompagnant les actes de parole qu'ils enregistrent de manière à en saisir correctement l'intention. L'appendice à l'étude de Bloom et al (1975 42) décrit avec la plus grande précision l'occupation de l'enfant au moment de l'énoncé: pour l'énoncé *a find it* la description se lit: *Eric picks up his pail* ou l'événement auquel il assiste: pour l'énoncé *a baby swim bath* la description se lit: *Eric's baby sister had just had a bath, Mommy lifts her out.*

Il reste que la description du contexte est rarement suffisamment pénétrante pour ne laisser aucun doute à l'interprétation. Brown (1973 350) souligne cette difficulté: "One cannot always tell whether a part-whole context is implied: thus when Eve said *I'm a Mommy* was she simply placing herself in a set in which case she spoke correctly or was she assigning herself a role in a pretend-family in which case she ought to have said *the*". Il arrive souvent qu'aucune trace d'isomorphisme n'existe entre le comportement de l'enfant et son expression linguistique. Dès lors la plus grande circonspection est de règle: "Understanding the speech of children would require knowing how children conceive of reality, because only then could semantic interpretation proceed from their own perspective" (Howe 1976 40).

Le dilemme se pose également à la pédagogie. "... on ne sait pas quelle signification l'élève investit dans la phrase" (Charaudeau 1974 39). "Postérieurement à l'expression libre des apprenants... il est fréquemment nécessaire... d'avoir recours à des données supplémentaires pour vérifier "ce que voulaient dire" certains énoncés" (Frauenfelder & Porquier 1980 64).

Il arrive que la visée de l'enfant se désolidarise nettement de celle de l'adulte: "... the children pointed to one *section* (italique de l'auteur) of a plural picture (e.g. pointed to one bird in a picture of two birds) in response to a singular sentence (e.g. *The bird is singing*) (Schumaker & Sherman 1978 247). La visée de l'enfant est-elle pour autant illicite? Nous verrons, à propos de notre troisième expérience, qu'il y a lieu, au contraire, de prévoir des moyens de laisser une latitude à la visée.

5.1.2. Indépendance de la visée et de la forme

Chacun sait aussi que certaines manifestations de langage sont déliées de toute intention. Il s'agit notamment d'actes de parole primitifs où les productions ne sont pas orientées vers un auditeur et en conséquence n'entraînent pas de réponse de celui-ci: l'enfant se contente de s'exercer à répéter (Oléron 1979 108). On se souvient des soliloques de l'enfant de Ruth Weir (1962) où la répétition apparaissait comme un exercice d'auto-affirmation.

Nous avons vu aussi que l'intention peut déborder la forme. L'enfant surgénéralise à outrance. Non seulement il attribue le nom *doggie* à tous les animaux à quatre pattes (E. Clark 1973 73), mais il attribue le nom *cookie* à tout ce qu'il désire. Le mot est tout simplement interprété avec le sens de *want* (Rees 1978 216). Nous retenons aussi l'exemple de l'enfant italien qu'on interrogeait sur l'utilisation des pronoms *tu* et *lei*: *tu* c'est pour le matin et *lei* c'est pour l'après-midi (Rees 1978 216).

Parfois le contraire se passe: la forme n'est pas investie d'une intention suffisante. Oléron (1979 135) reprend des observations de H. Clark et Donaldson & Wales concernant le sens attribué par les enfants aux vecteurs "plus" et "moins" (En langage piagétien un vecteur est un terme de comparaison). L'enfant interprète "en veux-tu plus? " comme "en veux-tu? ". "Plus" est utilisé dans le sens nominal pour indiquer la présence d'une quantité quelle qu'elle soit. Si on demande à un enfant jouant avec des figurines représentant un arbre et des pommes y suspendues de s'arranger pour qu'il y ait moins de pommes sur l'arbre, il répond "mais il y moins de pommes sur l'arbre", ce que H. Clark considère comme l'équivalent de "mais il y a des pommes sur l'arbre".

Ainsi se fait jour l'idée d'une indépendance de la forme par rapport à la visée et même d'une certaine puissance de la forme à inspirer la visée. La forme va jusqu'à créer l'intention. Toutes les intentions de signification ne sont pas à la disposition de l'enfant avant qu'il acquière la grammaire. Le fait que la langue puisse exprimer certaines intentions conduit l'enfant à les prendre pour siennes. (Waryas & Stremer-Campbell citant Brown 1978 154).

5.1.3. La visée avant la forme ou la forme avant la visée?

Qu'en est-il? L'intention attire-t-elle la forme dans son sillage ou au contraire la forme l'intention?

Pour les piagétiens, comme on sait, l'acquisition des mécanismes linguistiques dépend du développement opératoire. Les structures syntaxiques reposant sur l'opération de la décentration, par exemple, ne seront acquises que lorsque l'enfant aura atteint le stade des opérations concrètes. Une construction comme le comparatif, implique que l'enfant domine les aléas de la réversibilité afin que les transformations dont cette tournure est le siège puissent être correctement interprétées.

Qu'en est-il de la langue seconde? Les avis sont partagés. Certaines recherches récentes croient constater dans l'acquisition de la langue seconde une plus grande simultanéité dans l'acquisition des structures que dans la langue maternelle. Pour une même longueur moyenne des phrases et pour un même vocabulaire, deux enfants anglophones de six ans apprenant le français dans un programme de submersion (où professeur et condisciples sont francophones) expriment plus de relations sémantiques différentes que des enfants du même âge parlant leur langue maternelle. Ceci serait dû à une plus grande maturité cognitive (Lightbown 1977 379). Tremaine (1975 263) a même constaté une action en retour vers la langue maternelle des progrès réalisés dans la langue seconde. Elle explique cette action par une similitude des aptitudes mises à l'épreuve et par la perfectibilité des opérations lorsqu'un certain stade du développement opératoire est atteint.

D'autres auteurs (Green 1977 et Ervin-Tripp 1974) observent une régression cognitive par rapport à la langue maternelle. Nos expériences nous donneront l'occasion de constater la présence de mécanismes mentaux caractéristiques du stade préopératoire à un moment du développement général de l'individu où on ne les attendrait plus. Nous nous sentirons plus proches des auteurs qui constatent une régression cognitive dans la langue seconde que de ceux qui croient voir se manifester dans la langue seconde une plus grande maturité cognitive. Souvenons-nous que nous nous intéressons à l'apprentissage, non à l'acquisition. Piaget lui-même a décrit ce phénomène de régression sous le nom de récapitulation (Bowerman 1978 173), ce qui signifie que le déroulement des stades opératoires ne ressortit pas seulement au développement de l'intelligence générale. Aussitôt que l'individu est sollicité par une matière de texture inconnue, une genèse de son interaction avec cette matière se dessine, qui reproduit les étapes opératoires.

5.1.4. L'action discrète sur la visée

Ce rapide tour d'horizon nous fait apercevoir le partage d'avis quant à l'ajustement de l'intention à l'expression lorsqu'il s'agit d'acquisition. Un fait est certain: le lien entre les deux est lâche. Ou bien la visée est plus riche que la langue: les premières expressions de plus d'un mot sont enregistrées comme de simples formules auxquelles sont attribués les sens les plus divers, ou bien la langue est plus riche que la visée et entraîne celle-ci dans son sillage, sans cependant devancer la maturation de l'intelligence opératoire.

Au fond, deux issues sont offertes à l'enseignant respectueux de la visée de l'élève: ou bien il se satisfait d'énoncés formulaires à portée multiple, ou bien il attend que se résorbe la régression cognitive inéluctablement liée à toute récapitulation.

Une troisième issue est d'agir sur la visée. Encore là deux voies s'ouvrent à nous. Ou bien nous agissons sur la visée en la rendant forte mais imprévisible et en attendant de cette force même une puissance sémantique accrue — c'est la perspective de la primauté à accorder au communicatif — ou bien nous agissons sur la visée pour la provoquer de manière prévisible de manière à lui raccorder le connu. C'est pour cette dernière position que nous avons opté.

5.2. L'occupation du champ mémoriel

Notre représentation du champ mémoriel par des phrases apprises que ce soient des phrases types ou de simples phrases extraites de dialogues est évidemment contestable. Nous supposons que ces phrases représentent la mémoire des élèves et que lors de la construction d'un nouvel énoncé, c'est à ces phrases qu'ils se réfèrent. C'est une supposition gratuite, car les élèves peuvent très bien, à partir de ces phrases, s'être constitué un corpus personnel de mots, de syntagmes ou de paradigmes auquel nous n'avons pas accès.

Tout indique en psychologie que l'emmagasinage ne se fait pas sous forme d'images ou de phrases mais sous forme de traces d'une activité antécédente: "... information on which

reconstruction is based (most plausibly) consists of traces of *prior processes of construction* (italique de l'auteur). There are no stored copies of finished mental events" (Neisser 1967 285).

Bien entendu ce sont ces traces que nous désirons ranimer et mettre en jeu et si nous nous rabattons sur les phrases les contenant, c'est qu'un meilleur moyen de les atteindre ne nous est pas offert, du moins pas dans le cadre de nos deux premières expériences. Notre troisième expérience représente une tentative de nous approcher de traces plus impondérables.

La contrepartie des traces dans la langue maternelle ou une explication y conduisant par le biais d'un énoncé de règle grammaticale ou lexicale nous apparaît comme un moyen plus détourné de les atteindre que l'évocation du cadre où se produisit leur première rencontre.

Nous reconnaissons volontiers la faillibilité du procédé car lorsque la phrase recélant la précieuse trace est absente du champ mémoriel, il est évidemment chimérique de s'obstiner à lui rendre vie. D'où l'importance du premier contact avec la matière, celui où entre en action une mémoire réceptive et mimétique. D'où l'importance aussi d'accorder la période de réanimation des traces avec des traces dont on est certain qu'elles ont effectivement été déposées. Mieux vaudrait se rabattre sur une traduction dans la langue maternelle que sur une image ou sur une phrase-modèle dans la langue cible si c'est d'équivalences L1/L2 que l'esprit a été précédemment meublé. Nous reviendrons sur ce point important dans notre chapitre sur les implications pédagogiques.

5.2.1. Les formules déjà en mémoire

Nous trouvons une justification au recours aux phrases déjà en mémoire dans la faculté bien connue que possèdent les acquérants, d'emmagasiner sans effort des phrases toutes faites, qu'il s'agisse de leur langue maternelle ou de leur langue seconde, et indépendamment de la réutilisation qu'ils en produisent à bon ou à mauvais escient. Ces phrases toutes faites sont nommées par les uns formules, par les autres routines, par d'autres encore stéréotypes. Pour la commodité de l'exposé nous donnerons ici à ces phrases le nom de formules.

Nous aimerions, à l'effet d'étayer notre propre recours aux phrases apprises, observer le comportement des formules sous deux rapports: d'abord sont-elles capables d'engendrer le langage propositionnel, auquel cas le processus que nous installons serait proche du processus naturel. Nous verrons que les avis sont partagés: certains penchent pour la fertilité des formules, d'autres pour leur stérilité; d'autre part, certains affirment une plus grande rigidité de la formule chez les acquérants de la langue seconde que chez les acquérants de la langue maternelle. Ensuite, s'il y a engendrement de langage propositionnel, le glissement de la formule vers le langage propositionnel est-il déclenché par une altération quelconque de la formule, telle que nous croyons pouvoir la constater dans nos expériences? Si tel était le cas, nous nous sentirions plus proches encore du processus naturel. Nous verrons que les signes d'une altération annonciatrice d'un glissement n'apparaissent qu'en morphologie.

5.2.2. La productivité des formules

Les formules sont décrites comme des phrases de haute fréquence que l'enfant enregistre avant d'avoir acquis le pouvoir de les analyser. Elles sont entendues et répétées telles quelles dans des situations proches de celle de la première rencontre, mais auxquelles elles ne sont pas toujours appropriées. L'enfant Adam de R. Clark dit *I carry you* quand il veut être porté (1974 4). La formule est utilisée comme un tout. Elle ne se prête ni à la segmentation ni à la combinaison avec d'autres unités. Il s'ensuit une sorte de fixation d'articulation entre une expression et une occasion de la dire. L'acquérant associe les formules maîtrisées avec des situations qui leur correspondent plus ou moins bien même si la structure de ces formules lui échappe provisoirement.

Le phénomène paraît plus fréquent encore dans l'acquisition de la langue seconde que dans l'acquisition de la langue maternelle (Hakuta 1974 288; Fillmore in Krashen & Scarcella 1978 294). L'explication proposée est que l'enfant en situation de parler une langue seconde se trouve acculé à des contacts sociaux plus intenses et plus divers que l'enfant acquérant sa langue maternelle. La communication sociale lui est imposée avant que sa compétence linguistique ait atteint un degré suffisant. "The desire to maintain social contact and to sustain social relations with members of the group is the motivation for the acquisition of formulaic speech" (Fillmore in Krashen & Scarcella 1978 294).

Ces formules sont-elles oui ou non à l'origine du langage propositionnel, ce terme étant entendu comme désignant le langage construit par le locuteur par opposition au langage hérité tout fait d'ailleurs? Les avis sont partagés. Certains pensent d'après leurs constatations qu'il s'agit de deux genèses nettement distinctes: les formules ne conduisent pas aux phrases. L'enfant observé par Wagner-Gough & Hatch (in Krashen & Scarcella 1978 292) prononce d'une traite *My name is Homer*, formule pour lui, et *He Fred*, structure libre, ce qui aux yeux des auteurs indique des engendrements indépendants. A notre avis la coexistence de la formule et du langage propositionnel n'exclut pas que la confrontation puisse avoir lieu plus tard et résulter dans l'élimination de *He Fred*. Un sujet adulte observé par Hanania & Gradman (1977 79) utilisait des expressions toutes faites sans pour autant pouvoir utiliser les mots composant ces expressions dans de nouvelles combinaisons, même quand on l'y incitait.

Pour d'autres, le discours par formules est déterminant pour la suite de l'acquisition: 'Indeed it is this step (formulaic speech) that puts the learner in a position to perform the analysis which is prerequisite to acquisition" (Fillmore in Krashen & Scarcella 1978 292). Un des enfants observés utilisait les deux formules suivantes: *I wanna play wi' dese* et *I don' wanna do dese*. Puis elle s'aperçut que les constituants faisant suite à *wanna* étaient interchangeables et qu'elle pouvait dire *I don' wanna play wi' dese* et *I wanna do dese*, ce qui lui donnait accès aux structures *I wanna VP* et *I don' wanna VP*. Il y aurait donc un glissement de la formule vers la proposition.

Un autre exemple, emprunté à R. Clark, le confirme: les formules sont utilisées par l'enfant Adam pendant un certain temps. *Wait for it to cool*, par exemple, est associé par l'enfant à toute apparition d'un repas chaud; après quelques semaines, l'enfant y insère un autre terme lexical et énonce *wait for it to dry* en mettant du linge à sécher (1974 4). Oléron abonde dans le même sens tout en se montrant prudent: "... l'enfant, au début, utilise une certaine proportion de formules toutes faites, qui peuvent au départ lui servir de guide pour certaines productions. Mais ceci ne peut être considéré comme la règle générale de ses acquisitions" (1979 187).

5.2.3. L altération des formules

Aucun signe ne nous permet d'affirmer, si engendrement il y a de la proposition par la formule, qu'avant de glisser vers le langage propositionnel, la formule s'altère de quelque façon. C'est du moins un épisode du développement qu'il est difficile d'observer.

Seules les études de la morphologie nous livrent quelque information sur ces périodes transitoires où la première forme acquise s'altérerait pour céder la place à des formes autoconstruites, moins correctes que les précédentes mais qui finissent par reconduire aux formes initiales. Mc Neill (1966 71) rapporte que les premières formes où l'enfant utilise les terminaisons *t* et *d* sont des formes de verbes forts: *comed*, *goed*, *sitted*. Ces formes provoquent l'abandon momentané des formes correctes *came*, *went*, *sat*, attestées par Ervin (1964) comme étant les formes initiales. Slobin (1971) in Dulay & Burt (1978 69), cite un exemple semblable: les passés de *break* et *drop* sont d'abord exprimés comme *broke* et *drop*. Puis l'enfant acquiert le maniement du suffixe *-ed* et il produit *breaked* et *dropped*, et même *breakted* et *dropted* quand le suffixe s'étend aux verbes se terminant par *t* et *d*, puis enfin les formes correctes.

En ce qui concerne les formules, il est noté à plusieurs reprises soit que la formule disparaît après avoir joué son rôle, soit qu'elle subsiste pendant quelque temps encore, mais il n'est pas noté qu'elle subisse quelque altération. Au contraire, ce qui est noté, c'est que les formules particulièrement enracinées à cause de leur fréquence comme les questions *What are you doing?* et *What's that?* résistent à la contagion quand l'ordre normal apparaît inversé dans d'autres questions commençant par *what*. Les enfants disent *What he wants?* mais pas *What that is?* ni *What you are doing?* (Brown & Hanlon 1970 51). Peut-être y aurait-il intérêt à ne pas enraciner outre mesure les phrases types de manière à leur conserver leur souplesse génératrice.

Dans les exemples de transferts à partir de phrases types qui apparaissent dans nos expériences, nous noterons à plusieurs reprises une altération du modèle qui a pour effet de déclencher le glissement vers l'énoncé projeté. Il s'agit là peut-être d'une différence fondamentale entre les possibilités d'observation de l'acquisition, essentiellement proactive et de l'apprentissage nécessairement plus rétroactif. C'est probablement quand l'acquérant prend ses distances à partir des phrases toutes faites de son répertoire qu'il devient maître de son langage, mais l'observateur s'aperçoit de la disparition de ces phrases avant d'avoir pu estimer leur fertilité. Dans l'apprentissage, du moins dans le moment d'apprentissage qui fait l'objet de notre recherche, les phrases toutes faites sont rappelées à l'apprenant pour qu'il les passe au crible. Peut-être l'apprentissage jette-t-il un éclairage sur une phase du processus d'appropriation que l'acquisition demeure impuissante à capter.

5.3. La démarche expérimentale

5.3.1. L'objectif: l'appel à la mémoire et le transfert

Nous avons conçu des expériences capables d'observer l'appel à la mémoire (mémoire de reconnaissance ou de recouvrement) et le transfert qui s'ensuit. Nos expériences visent à:

1. pénétrer dans les deux temps du processus: le recours à la mémoire et le transfert;
2. observer la formation du lien entre le connu et le nouveau à dire;
3. discerner les stratégies agissant dans la formation de ce lien;
4. observer l'impact de l'intervention dans la formation de ce lien.

Nos expériences sont longitudinales en ce sens qu'elles s'attachent à un processus, tout en ne réalisant qu'une prise de données. En effet, elles mesurent le retentissement dans le présent d'un apprentissage passé. Il demeure évidemment indéniable que pour mesurer l'impact réel d'un enseignement, la lecture de l'activité d'une période n'est pas décisive. Il faudrait pouvoir lire et analyser une succession assez longue de leçons afin de mesurer avec toute la rigueur souhaitable le rapport de ce qui a été présenté avec ce qui a été appris. A notre connaissance, ce travail de "transcription longitudinale" n'a jamais été entrepris. Il nous paraît indispensable à la recherche future.

Nos expériences sont avant tout exploratrices. Nous souhaitons surtout qu'elles puissent ouvrir des voies à la recherche en indiquant des procédés d'investigation du processus d'apprentissage.

Les trois expériences proposent à l'apprenant placé devant une situation nouvelle la confection d'un énoncé nouveau pour lequel il a été vérifié qu'il possède tous les éléments nécessaires. Ces éléments ont été enseignés dans des énoncés nommés énoncés d'origine ou inducteurs. L'observation du transfert se fait dans les mêmes conditions dans les trois expériences. L'observation de la mémoire se fait dans des conditions différentes. Dans la première expérience, c'est la mémoire de reconnaissance qui entre en jeu. Dans les expériences suivantes, il est fait appel à la mémoire de recouvrement.

Comment peut-on observer une mémoire qui se dit inexistante? Devant l'invitation à bâtir un énoncé "Je ne me rappelle plus" est une première réaction très fréquente. La première condition d'observation est la durée. "Le recouvrement frôle la conscience lorsqu'il dure" (Le Ny 1979 82). Nous faisons durer le recours à la mémoire non afin de le rendre conscient, mais afin de l'observer. C'est vrai que l'idéal serait d'aller se rendre compte sur place, de soulever le couvercle, d'ouvrir la porte de la mémoire. Nous ne possédons qu'un seul renseignement: nous savons ce qui a été emmagasiné. L'emmagasinage comme tel n'est pas remis en cause. Nous le considérons comme accompli. Dans le cas des élèves que nous avons interrogés, l'emmagasinage a consisté soit en des phrases types soit en des phrases constituant un dialogue. Nous supposons a priori que c'est la matière telle qu'emmagasinée qui occupe encore aujourd'hui la mémoire.

5.3.2. Sériation et extraction

Dans nos deux premières expériences, c'est l'organisation de la mémoire, non son contenu qui nous préoccupe. La troisième expérience concerne à la fois l'organisation de la mémoire et le problème de son contenu.

Notre but premier est d'observer la capacité des élèves à sérier et à extraire de leur mémoire les éléments utiles à la confection du nouvel énoncé. Ces opérations se font dans la réalité soit simultanément soit à très court intervalle, dans une seule battue du champ mémoriel. Réunir les deux opérations dans une seule expérience posait de sérieux problèmes: il eût fallu faire extraire la série, autant dire faire étaler sur la table tout le contenu mémoriel. Nous avons décidé de séparer les deux opérations et de consacrer à chacune une expérience particulière tout en prenant chaque fois à notre compte la partie de l'opération qui n'était pas directement en cause. Nous avons associé la sériation à la mémoire de reconnaissance et l'extraction à la mémoire de rappel.

Une extraction longue et onéreuse ne nous paraissait pas indispensable à l'examen de la capacité de repérer parmi les phrases d'une mémoire, celle(s) capable(s) d'alimenter un nouvel énoncé. Nous avons donc simplement proposé à la reconnaissance des sujets une mémoire considérablement réduite pour les fins de l'expérience. La différence avec la situation réelle est que l'apprenant, dans le cadre de l'expérience, s'est trouvé devant un champ mémoriel miniaturisé et quelque peu préadapté à ses besoins, qu'il n'a été invité qu'à reconnaître. Il reste que l'opération de la sériation a pu être étudiée.

La première expérience simule donc une mémoire réduite. Elle fournit à l'apprenant une série de quatre inducteurs différemment adjuvants qu'il est appelé à reconnaître et à évaluer quant à leur potentiel d'aide. Ce qui est observé, c'est la conscientisation du manque et le flair à découvrir dans la mémoire recouvrée les éléments réparateurs. Autrement dit l'élève livré à lui-même devant sa propre mémoire s'organise-t-il pour y puiser les éléments transférables à son énoncé visé? Aucune comparaison avec un autre groupe n'intervient ici. Les apprenants sont simplement classés selon la sûreté de leur flair. Les méandres des cheminements étonnent par leur diversité: par leur fluidité, leur volonté d'aboutir, ou leurs accrochages persistants.

Dans la seconde expérience, c'est la capacité d'extraire qui est mise à l'étude, mais cette fois, l'énoncé proposé à l'extraction est présélectionné. Ce qui est observé, c'est le fonctionnement de la mémoire de rappel, sa rapidité, sa sensibilité aux différents degrés d'aide, son interaction avec le projet, déjà d'une certaine manière présent à l'esprit, de l'énoncé à construire. De plus l'expérience propose la comparaison avec un groupe contrôle à qui aucun rappel n'est demandé, mais à qui le même contenu mémoriel est fourni sous forme d'apport extérieur (questionnement par le professeur). L'efficacité de la mémoire intérieure est donc évaluée par rapport à cette mémoire extérieure. La différence avec la situation réelle est ici que l'élève est préorienté vers l'énoncé le mieux capable de l'aider. Il

reste que l'opération d'extraction peut être étudiée ainsi que le transfert qui s'ensuit des données extraites au nouvel énoncé.

La deuxième expérience vise donc le recouvrement d'un énoncé particulier. L'énoncé n'est, cette fois, livré à l'élève qu'en dernier recours. En revanche, il est le seul à lui être soumis. C'est donc la faculté de l'élève de retirer l'objet de sa mémoire qui est estimée ainsi que le réinvestissement de la mémoire recouvrée dans le nouvel énoncé, relativement proche, ici, de l'énoncé d'origine. L'élève n'est plus observé dans l'opération de la sériation, mais dans la saisie des ressources de sa propre mémoire. La première expérience concerne l'organisation de la mémoire reconnue. La deuxième expérience concerne la capacité de recouvrer la mémoire et d'utiliser ensuite cette mémoire recouvrée.

5.3.3. Le passage à une autre configuration

Il nous est ensuite apparu qu'un moyen de nous approcher davantage de la situation réelle sans pour autant provoquer l'étalement impraticable de tout le contenu mémoriel, était de rejeter comme objet de notre présélection l'énoncé ancien le mieux capable d'aider à la construction nouvelle. Il y a peu de chance en effet que dans la réalité du fonctionnement mémoriel ce soient des phrases qui alimentent d'autres phrases, à plus forte raison des phrases de même configuration. (voir à ce sujet Neisser (1967 285) déjà cité et Cook (1977 9) sur la différence entre language memory et sentence memory). Il ne suffit pas, à notre avis, de constater "... la difficulté qu'a l'apprenant à passer d'une configuration à une autre " (Bailly 1980 116). Il faut encore l'armer en conséquence.

Nous avons donc décidé, dans notre troisième expérience, de mettre le sujet sur la voie d'un énoncé ancien éloigné par sa structure superficielle de l'énoncé à construire. Le seul trait d'union est la présence, dans l'énoncé à reconstituer comme dans l'énoncé à construire, d'un terme grammatical dont la mobilité par rapport aux autres termes d'un même système a été éprouvée lors de l'emmagasinage. Cette mobilité a l'avantage de permettre au sujet d'exercer sa visée sur l'événement. L'hypothèse sous-jacente à la troisième expérience est que la mémoire dans ses couches profondes est meublée de réseaux de systèmes paradigmatiques plutôt que de réseaux de structures syntagmatiques. En fait l'expérience oppose le recours à un système au recours à une structure. Le groupe expérimental est exposé à la mobilité du système grâce au dédoublement de l'énoncé inducteur. Le groupe contrôle est exposé à la fixité de la structure dans l'énoncé inducteur répété autant qu'il faut mais maintenu immobile. Les énoncés inducteurs sont tous deux également distants dans leur structure de l'énoncé à construire.

Si l'on se rapporte à la deuxième expérience où le rapprochement est structural, il semblerait qu'on puisse poser en hypothèse que l'appui sur la structure ne rend ses fruits qu'en cas de structures superficielles très proches. On peut pousser plus loin et émettre la supposition que la vision distributionnelle du langage s'accorde avec une mémoire de portée brève. Si l'on veut que la mémoire s'allonge et prenne les dimensions qu'elle possède dans la réalité, une autre vision linguistique s'impose.

La troisième expérience observe, comme la deuxième expérience, la mémoire de recouvrement et, comme elle, confronte deux groupes. Cette fois la différence entre les groupes repose sur une différence au niveau des inducteurs. C'est pourquoi nous parlions plus haut d'une préoccupation pour le contenu mémoriel.

Le groupe expérimental est renvoyé à un énoncé double illustrant un contraste grammatical. Le groupe contrôle est renvoyé à un énoncé simple. Le passage entre l'énoncé d'origine et l'énoncé visé ne repose plus comme dans la deuxième expérience sur un mécanisme d'analogie de type distributionnel. L'écart entre les énoncés est trop grand pour cela. Le passage repose sur un saut. Le saut à partir de l'énoncé double est comparé au saut à partir de l'énoncé simple. Les rênes de l'intervention se relâchent considérablement. En

accentuant l'écart entre l'énoncé récupéré et l'énoncé visé, la troisième expérience place l'apprenant dans des conditions très proches du terme de l'apprentissage, où il produira une expression libre de tout recouvrement articulé.

Notre troisième expérience est reprise d'un travail antérieur (Boulouffe 1974). Il ne suffit pas, en effet, pour pouvoir la réaliser, qu'un emmagasinage ait effectivement eu lieu. Il faut encore que, lors de l'emmagasinage, une place prépondérante ait été accordée dans l'enseignement au jeu des contrastes grammaticaux. Nos conclusions relatives à cette expérience seront plus circonspectes que pour les deux premières. Nous sommes dans l'attente d'une circonstance favorable à son renouvellement. Nous la reproduisons ici parce qu'il nous a paru intéressant d'en indiquer le schéma et l'objectif et parce qu'elle représente une promesse d'aboutissement dans la perspective ouverte par les deux premières expériences.

CHAPITRE 6:

La mémoire de reconnaissance: la sélection et la sériation (première expérience)

6.1. Introduction

Nous avons, dans cette première expérience, voulu mesurer le pouvoir du champ mémoriel à produire le nouvel énoncé. Autrement dit, la perplexité devant la production, lorsqu'elle survient, est-elle due à un vide imaginatif, à un vide mémoriel ou à une impuissance de l'emmagasiné à se redistribuer ailleurs et autrement? Au lieu que, comme dans les études relatives à l'acquisition, ce soient l'entrée et la sortie qui soient confrontés, notre préoccupation a été de découvrir si une mémoire forte ou ranimée pouvait suppléer à un vide imaginatif et/ou faciliter le transfert au nouvel énoncé. Autrement dit jusqu'où la mémoire est-elle le principal agent de la production? C'est donc à tout moment la mémoire et non l'entrée qui est confrontée avec la sortie. Ce n'est pas d'un moyen de dénombrer l'*input* que nous avons besoin mais d'un moyen de jauger le contenu mémoriel. Notre technique, outre l'écoute aux expressions spontanées de la perplexité intérieure a également eu pour objectif de parcourir l'espace mémoriel de chaque élève. Nous avons réduit à cet effet cet espace à un ensemble d'énoncés, les uns proches, les autres éloignés de l'énoncé visé, de manière que soit mis en lumière le flair de l'élève à déceler le meilleur inducteur ou l'inducteur le mieux adapté au besoin trahi par son premier essai. Devant un contenu mémoriel que l'élève est invité à reconnaître, quelles sont ses capacités de sélection et de sériation?

6.2. Technique expérimentale et description de l'expérience

Nous remarquerons l'intervention presque nulle du professeur. Il n'intervient sporadiquement que pour diriger l'attention. Le but est en effet d'observer du plus près possible le comportement de l'élève livré à lui-même.

Comment s'effectuera dès lors l'interpellation? Nous avons choisi la technique de la réflexion parlée. Dans son effort d'observer les processus mentaux de l'écolier cherchant la réponse à une question, Bonboir (1970) préfère aux techniques de l'introspection (penser et s'observer penser est une gageure) et de la rétrospection (l'acte de pensée n'est pas nécessairement identique à l'image de rappel qu'on en a) la technique de la réflexion parlée directement enregistrée: "les élèves sont invités à penser tout haut et à ne rien cacher de ce qui se présente à leur esprit; à l'aide du magnétophone on peut enregistrer leurs hésitations, leurs silences, leurs intuitions brusques qu'aucune démarche logique ne semble soutenir" (1970 117). Selon notre schéma expérimental, l'élève, confronté avec une situation d'une part et avec son champ mémoriel d'autre part, parle en effet "tout haut" souvent même sans que nous l'y invitions.

L'élève est interrogé individuellement. L'expérience se déroule selon l'échange suivant de P (professeur) à E (élève):

P **Regarde, ce monsieur-là (personnage à un arrêt d'autobus figurine 1) était dans la rue hier. Il faisait quelque chose. Nous, on ne sait pas ce qu'il faisait, mais on aimerait le savoir et moi, j'aimerais que tu lui demandes. Pour cela, ce n'est pas difficile, il suffit que tu lises les cartons qui sont ici, que tu les arranges et que tu les étales devant toi pour obtenir une question.**

E **Arrange les 4 cartons qu'on lui présente en désordre.**
What were you doing on the street yesterday?

P **Montre un autobus (figurine 2) en même temps que le personnage.**
Pourrais-tu répondre comme si tu étais lui?

Si l'élève répond *I was waiting for the bus* l'expérience est terminée en ce qui le concerne. Cette phrase est en effet l'énoncé visé.
S'il ne peut répondre:

> P Ça ne fait rien. On t'a préparé des cartons pour t'aider à répondre. Tu vas bien les regarder et les lire. Aucun ne te donne la réponse exacte, mais il y en a un qui peut particulièrement t'aider. Dis nous lequel tu choisis.

Les cartons reproduisent quatre phrases du manuel ainsi que les dessins d'accompagnement.

1. I was at the fair with Alice.
2. Wait a minute.
3. I went to the library.
4. He was working.

Ces phrases sont extraites des leçons qui précèdent la leçon 10 Lado 2, point atteint au moment de l'expérience. Les phrases 2 et 4 sont adjuvantes (elles fournissent *wait* (2) et *was ... ing* (4)); les phrases 1 et 3 sont perturbatrices quoique la phrase 1 puisse fournir *was*. Les quatre phrases sont affirmatives, mais aucune ne peut servir telle quelle de réponse à la question.

> E choisit une phrase dont le No est noté.
>
> P Dis-nous pourquoi tu as choisi le No X.
>
> E explique le motif de son choix et est invité à (re)dire sa réponse.
>
> P C'est bien, mais tu peux faire mieux encore si tu regardes encore une fois les cartons.
>
> E fait un deuxième et un troisième choix et en explique à chaque fois la raison, puis il redit la réponse.

Nous n'avons pas tenu compte, dans la présente étude, de la découverte de *for*. Celle-ci n'intervient en général qu'en fin de cheminement et justifierait une étude spéciale qui ne trouve pas sa place ici. Nous considérons le redressement *I was waiting the bus* suffisamment instructif par rapport à notre présent objectif.

Nous observons les manoeuvres de repérage — parmi les phrases meublant la mémoire supposée — des éléments utiles à la confection du nouvel énoncé.

L'élève commence-t-il par identifier ce qui lui manque? Est-ce le lexème *wait*? Est-ce un des éléments formels: *I*, *was* ou *ing*? Si l'identification du manque est spontanément accomplie, l'élève sélectionne-t-il les cartons inducteurs le mieux capables de l'aider, à savoir le No 2: *Wait a minute*, où il trouve *wait* et le No 4: *He was working*, où il trouve *was ... ing*? S'il lui manque plusieurs éléments, les débarrasse-t-il de leur entourage dans l'énoncé original, en opère-t-il correctement la liaison? Se fourvoie-t-il au contraire vers les énoncés perturbateurs 1 *I was at the fair with Alice* et 3 *I went to the library?*

6.3. Analyse des cheminements

Nous avons obtenu une telle diversité dans les cheminements que nous optons pour une analyse qualitative des résultats. Sur les 116 élèves de secondaire 2* interrogés, un certain nombre ont obtenu la réponse de manière immédiate. Nous avons retiré leurs protocoles du corpus pour ne conserver qu'un groupe de 100 élèves où nous trouvons les tendances suivantes d'importance numérique approximativement égale:

---

* Les élèves ont été interrogés au printemps de 1981 aux pavillons Saint-Michel et Gilles Vigneault de la Régionale de Tilly, Sainte-Foy, Québec.

- (Autocorrection avant la vue des cartons)

Groupe 1 - Utilisation prompte et assurée des inducteurs en rapport avec le manque identifié

Groupe 2 - Non-reconnaissance de l'apport en rapport avec le manque identifié

Groupe 3 - Dispersion, fourvoiement vers des pistes aberrantes

Les élèves se corrigeant spontanément avant la vue des inducteurs ne nous intéressent pas puisque ce sont les manoeuvres de reconnaissance de l'apport des inducteurs qui nous préoccupent. Nous limitons donc notre analyse aux trois groupes significatifs.

6.3.1. Groupe 1 Utilisation prompte et assurée des inducteurs en rapport avec le manque identifié

Nous examinerons d'abord les cheminements d'élèves qui se servent productivement de l'apport: ils l'accordent à leur manque, que celui-ci soit un manque lexical (*wait*), morphologique (*was ...* ou *was ... ing*) ou à la fois morphologique et lexical. Les endroits les plus révélateurs des cheminements sont encadrés.

On trouve *wait:*

Réponse avant consultation	E I was, je sais pas le verbe	
Premier choix	#2	
Raison	E Parce que c'est le verbe que je cherchais	
Réponse	E I was, I was waiting a bus	(No 97)

On trouve *was* seul:

Réponse avant consultation	E I'm waiting the bus	
Premier choix	#1	
Raison	E Parce qu'il y a le mot "was"	
Réponse	E I was waiting the bus	(No 68)

Ou avec légère intervention du professeur:

Réponse avant consultation	E He waiting, I waiting by bus yesterday	
Premier choix	#4	
Raison	E Je sais pas	
Réponse	E I waiting by bus yesterday	
	P Regarde bien ce qu'il y a dans #4	
	E He was waiting by bus yesterday	
	P Qu'as-tu pris là [4]	
	E Was	(No 38)

On trouve *was ... ing*, à partir de données de départ aussi différentes que *"I'm going to wait the bus"*, *"I waited for the bus"* ou *"I wait for bus"*:

Réponse avant consultation	E I'm going to wait the bus	
Premier choix	#4	
Raison	E Parce que c'est la même forme, le même temps	
Réponse	E I was waiting the bus	(No 30)

Réponse avant consultation	E I waited for the bus on the street yesterday	
Premier choix	#4	
Raison	E C'est que c'était le seul pour aller avec le verbe être, avec le présent progressif	
Réponse	E I was waiting for the bus	(No 102)

Avec légère intervention du professeur:

Réponse avant consultation	E	I wait, I wait yesterday for bus	
Premier choix		#4	
Raison	E	Parce qu'il y a le passé	
Réponse	E	I were, I were waiting for bus yesterday	
	P	Est tu sûr que c'est were?	
	E	I was waiting for a bus yesterday	(No 55)

On trouve *wait* et *was ... ing* en utilisant les inducteurs 2 et 4 sans que leur conjonction pose de problème. De nouveau le départ est différent. Quelquefois l'ordre est 2, 4, quelquefois 4, 2:

Réponse avant consultation	E	I saw je ne sais pas c'est quoi la pancarte en anglais	
	P	Montre le bus	
	E	I saw ... arrêt d'autobus ... stop bus	
Premier choix		#2	
Raison	E	Parce qu'il attend	
Réponse	E	I wait a bus	
Deuxième choix		#4	
Raison	E	Il y a le verbe au passé, puis il est en train de faire l'action	
Réponse	E	I was waiting a bus	(No 13)

Réponse avant consultation	E	I stayed bus	
Premier choix		#2	
Raison	E	Parce qu'il y a le mot wait	
Réponse	E	I was wait a bus	
Deuxième chois		#4	
Raison	E	Parce qu'il y a ing	
Réponse	E	I was waiting the bus	(No 44)

Avec légère intervention du professeur:

Réponse avant consultation		He was	
	P	Qu'est-ce que tu cherches?	
	E	Attendre	
Premier choix		#4	
Raison	E	Parce que he was working, ben, il était en train de travailler et il était en train d'attendre l'autobus	
	P	Lui il ne travaillait pas	
		Qu'est-ce qui te manque toujours?	
	E	Le verbe attendre	
Deuxième choix		#2	
Raison	E	Parce que wait c'est le verbe attendre	
Réponse	E	He was wait. He was wait the bus	
	P	Montre #4	
	E	He was waiting the bus	(No 101)

Nous rangeons encore dans ce premier groupe les cheminements comprenant une déviation très passagère par # 1 et # 3:

Réponse avant consultation	**E**	**I ... I stay the bus**	
Premier choix		**#2**	
Raison	**E**	**Parce que wait c'est attendre**	
Réponse	**E**	**I wait the bus, I**	
Deuxième choix		**#1**	
Raison	**E**	**Parce que c'est at the, j'aurais dit at the bus station**	
Réponse	**E**	**I stay, I wait at the bus station**	
Troisième choix		**#4**	
Raison	**E**	**Parce que c'est was working**	
Réponse	**E**	**I was work, waiting at the bus station**	**(No 77)**

Réponse avant consultation	**E**	**I was wait the bus**	
Premier choix		**#1**	
Raison	**E**	**Je sais pas, mais il y a was**	
	P	**Tu l'avais déjà**	
	E	**Oui**	
Deuxième choix		**#3**	
Raison	**E**	**Mais went Ah non, OK, je comprends, je pense que je comprends**	
Troisième choix		**#4**	
Raison	**E**	**Il faut mettre le verbe avec ... ing**	
Réponse	**E**	**I was waiting for the bus**	**(No 88)**

Hormis le dernier exemple où l'élève choisit *was* alors qu'il le possède déjà, ces choix attestent une identification du manque — l'élève sait ce qu'il cherche — et de l'apport — l'élève discerne l'utilité de ce qu'il est invité à reconnaître comme sien. Il ne tergiverse pas. Il va droit au but. L'intervention dirige à peine son attention. La stratégie est simple. "J'éprouve un manque d'information. L'information qui me manque m'est proposée. Je la reconnais parmi d'autres informations et je m'en sers aussitôt". Seul le retour spontané vers leur mémoire a manqué à ces élèves pour atteindre la performance de leurs compagnons auteurs de réponses immédiates.

6.3.2. Groupe 2 Non-reconnaissance de l'apport en rapport avec le manque identifié

Les élèves qui éprouvent des difficultés plus grandes nous intéressent davantage. Où se situe l'origine de leur problème? Du côté du manque ou de l'apport? A l'endroit de leur emboîtement? Nous assistons dans ce second groupe à une diversité étonnante de soubresauts et d'atermoiements.

Nous reproduisons au complet le cheminement No 64 parce qu'il témoigne des réactions types de ce groupe: le refus de l'apport et le débordement imaginatif. L'ignorance du mot "attendre" détourne cet élève du lexique vers la morphologie. Il repère en rapport avec la morphologie l'inducteur adéquat (4), mais il réalise l'impossibilité d'utiliser l'apport morphologique sans l'apport lexical. Il écarte le # 2 au profit du # 1 (*I was at the fair with Alice*) où il imagine une situation connexe à la présence du personnage à la foire avec Alice: la situation où il aurait attendu qu'elle le rejoigne à l'arrêt de l'autobus pour se rendre ensuite à la foire avec elle. C'est du moins ce qui transparaît de son discours assez chaotique. Il revient ensuite vers # 4 et exprime le refus de # 2, avant de découvrir wait.

Cheminement témoin des deux tendances: refus et débordement

Réponse avant consultation	**E**	**Euh il attend l'autobus mais je sais pas le mot attendre**
Premier choix		**#4**

Raison	E	Ben I was working c'est j'étais en train de travailler. Ça répond à une question qui demande qu'est-ce qu'il fait
Réponse	E	Je sais pas le mot attendre. J'attends l'autobus, ça veut dire I je sais pas le mot
Deuxième choix		#1
Raison	E	Il attend peut-être quelqu'un. Il est supposé aller au cirque avec Alice. Il attend à cet endroit-là, ça va peut-être être dans l'autobus. Ils se rejoignent à cet endroit-là, puis il va la rejoindre pour aller quelque part. Il attend quelqu'un. Ça peut être ça aussi.
Réponse	E	Je sais pas le mot attendre en anglais... Si je savais le verbe, je saurais quoi répondre.
Troisième choix		#4
Raison	E	Je sais pas. Je ne peux pas prendre # 2. Puis # 3, j'étais à la librairie. Le verbe Ah wait, attendre, c'est ça. C'est wait. (No 64)

Les deux tendances majeures qui sont apparues ici se répéteront dans d'autres cheminements.

1. Le refus de l'apport
   Nous verrons que l'apport est refusé à des degrés divers.
   - Refus du lexical: refus catégorique, refus persistant même alors que le morphologique est totalement ou partiellement reconstitué, ou semi-refus: la notion d'attente, aperçue dans le situationnel, continue à être refusée dans le lexical.
   - Refus du morphologique: refus catégorique ou partiel.
   - Anti refus: l'acceptation outrancière.
2. Le débordement imaginatif: la notion d'attendre est découverte dans un prolongement gratuit des situations.

Nous observerons maintenant une série d'exemples illustrant ces deux tendances.

6.3.2.1. Refus de l'apport

Refus du lexical. Refus catégorique:

Raison	E	Wait a minute. Ça a pas de rapport avec ça.
	P	Pas de rapport?
	E	Ben attends une minute. Je sais pas. Je trouve pas que ça ait un rapport. Wait a minute, tu dis ça à la pancarte qui était là. Pour moi wait a minute c'est attends une minute t'sais tu dis ça à quelqu'un, au bureau ou n'importe quoi. (No 73)

Refus atténué par l'intervention:

Choix		#2
Raison	E	Ici c'est wait a minute. Ça se dit pas. Qu'est-ce que tu faisais dans la rue hier? Wait a minute, ça se dit pas. Attends une minute, tu peux pas le dire.
	P	Lui qu'est-ce qu'il faisait?
	E	Il attendait l'autobus. Ben attendre une minute. Il y a peut-être wait. Il attend une minute.
	P	J'ai pas dit que tu devais tout prendre.
	E	I wait to the bus yesterday. Je pensais qu'il fallait tout prendre. Vous l'avez pas dit mais moi je le croyais. (No 105)

Choix		#2
Raison	E	Ca ne marche pas. C'est wait a minute, attends une minute.
	P	Ca ne va pas, ça?
	E	Ah Wait a minute, attend l'autobus.
Réponse	E	I wait the bus (No 107)

Refus persistant malgré la reconstitution totale du morphologique *was ... ing*:

Réponse avant consultation	E	I was I was
	P	Que cherches-tu?
	E	Le verbe attendre
Premier choix		#1
Raison	E	Le verbe est au passé
Réponse	E	I was
Deuxième choix		#4
Raison	E	Mais il y a le verbe au passé et pis aussi ... working il y a le ing.
Réponse	E	I was I was c'est que je trouve pas le mot qui va entre was et at the bus, at the, à la, at the bus, I was going (No 99)

Réponse avant consultation	E	I'm ... attendre ... comment on dit ça?
Premier choix		#1
Raison	E	Parce que c'est le même temps que lui.
Réponse	E	I was I was stay
	P	Stay ça veut dire quoi?
	E	Rester C'est attendre que je me souviens plus
Deuxième choix		#4
Raison	E	Lui aussi il est au même temps
Réponse	E	I was go to working, I was go to work (No 100)

Refus persistant malgré la reconstitution partielle du morphologique (was):

Réponse avant consultation	E	Mais attendre, je sais pas comment ça se dit
Premier choix		#3
Raison	E	Ben il attendait pour aller quelque part
Deuxième choix		Pas le #2, le #1
Raison	E	Parce que c'est au passé
Réponse	E	I was. Je sais pas pantoute Attendre. Je sais pas comment ça se dit en anglais. (No 37)

N.B. Nous assistons également ici à un débordement imaginatif qui justifie une préférence momentanée pour 3 (I went to the library).

Semi-refus: l'attente aperçue dans le situationnel ne livre cependant pas le lexical:

Réponse avant consultation	E	Ah mon Dieu, attendre, je sais pas
Premier choix		#4
Raison	E	Je sais pas
Deuxième choix		#2
Raison	E	Parce qu'elle lui dit d'attendre, ben attendre et lui, ben il attend l'autobus

Réponse	E	I'm il y a juste attendre, je sais pas comment dire ça
	P	Regarde encore
	E	I wait the bus (No 43)
Choix		#2
Raison	E	Il attend une minute. C'est marqué. Wait a minute. Il attend lui aussi
Réponse	E	I am doing on the street by bus. Je sais pas c'est quoi attendre en anglais (No 83)

Refus du morphologique:

Refus catégorique causé par la dominance lexicale de *work*:

Deuxième choix		#4
Raison	E	Parce qu'il a l'air moins difficile que les autres, tout simplement
Réponse	E	I was wait a bus
	P	Rien d'autre?
	E	Ben, working, mais ça a pas affaire là-dedans, ben il faudrait qu'il attende pour aller travailler
	P	Redis ta réponse
	E	I was wait
	P	Il ne manque rien?
	E	Il manque le he, le mot working.
	P	Tu n'as pas besoin de prendre tout le mot
	E	Ah I was wait work. (No 35)

Refus partiel: recherche d'un passé autre que le passé offert:

Réponse avant consultation	E	I wait the bus
Deuxième choix		#4
	E	Celle-là ça ne marche pas en tout cas ben ça c'est un dialogue c'est supposé être à la 1re personne, puis ça c'est à la 3e personne
	P	Je n'ai pas dit que tu ne peux pas changer des choses
		#4
	E	Parce qu'est-ce qu'il faisait? Il était en train de travailler
Réponse	E	I was working
	P	Lui
	E	He was working. He. I wait the bus. I wait ben au passé je sais pas trop comment ça se prononce. J'ai t'y le bon verbe? I waited the bus (No 17)

Refus partiel à cause de la morphologie double:

	E	I wait my bus, waited au passé
	P	Tu ne vois pas de passé
	E	Oui ici # 4 mais on peut pas, il y a deux verbes, was puis working.
	P	Ca ne va pas ça?
	E	Ben non, je trouve pas I was waiting, je sais pas (No 73)

L'anti-refus: l'acceptation outrancière. L'apport *wait* est transposé sans s'être dégagé de *a minute*:

"L'autobus va passer dans cinq minutes":

Réponse avant consultation	E	En français OK mais pas en anglais
Premier choix		#2
Raison	E	Parce qu'ici c'est attends une minute et là il attend l'autobus
Réponse	E	I was at the bus driver
Troisième choix		#4
Raison	E	He was
Réponse	E	He was by bus
	P	Ici #2 tu avais quelque chose à prendre aussi
	E	He was 5 minutes. He was bus 5 minutes
	P	Qu'est-ce que ça veut dire?
	E	L'autobus va passer dans 5 minutes. (No 70)

"J'attends une minute pour prendre le bus":

Réponse avant consultation	E	I attendre ... Voyons attendre, c'est
Premier choix		#2
Raison	E	Mais j'attends une minute. Ca marche je Ben j'attends une minute pour prendre le bus
Réponse	E	I wait a minute Ca marche? I wait a minute my bus (No 110)

"Il a attendu une minute":

Réponse avant consultation	E	Yes euh manque un mot, attendre, j'attendais l'autobus, the bus, je sais pas
Premier choix		#2
Raison	E	Parce que une minute, one minute, il a attendu une minute quelque chose de même
Réponse	E	Yes, he's one minute, non, one minute. Just a want a minute, attend une minute the bus. Yes he want a minute the bus, a bus.
	P	C'est pas want
	E	What, want, wait, wait a minute (No 48)

6.3.2.2. Débordement imaginatif

La notion d'attendre est découverte gratuitement.

Dans la situation 1:

- Ben the fair ce que je trouvais c'est la question que j'ai demandée. C'est la réponse que je voulais dire c'est qu'une personne attendait.
  Il y a deux personnes donc la personne attend une autre naturellement, pour aller où, ça je sais pas, faudrait lui demander. (No 112)
- Ben parce que il attendait l'autobus puis ici il dit qu'il allait qu'il était au cirque avec Alice. (No 78)

Dans la situation 3:

- Ca C'est être I went to the library c'est j'étais à la librairie j'étais dans la rue après à attendre l'autobus (No 71)
- Il attend l'autobus pour aller quelque part (No 76)

— **Parce qu'il attend prendre l'autobus et c'est I went c'est pour aller** (No 17)

Dans la situation 4:

— **Parce qu'il attend l'autobus pour aller travailler** (No 80)
— **Peut-être qu'il attend l'autobus à cause qu'il travaille** (No 93)
— **Ben il attend l'autobus pour après ça aller travailler I wait the bus for working** (No 49)

Cette série d'exemples du groupe 2 nous montre un véritable échelonnement dans l'accord entre le manque et l'apport. Le manque est en général bien identifié: il faut "attendre" au "passé" mais l'apport est ignoré pour des raisons diverses:

— **le dégagement du contexte d'origine laisse à désirer:**
wait n'est pas extrait de son contexte d'origine (wait une minute, ça ne se peut pas)
work n'est pas abandonné à son contexte d'origine (travailler ça n'a pas affaire là dedans). N'oublions pas que selon que le manque est lexical ou morphologique, le lexical de l'énoncé d'origine doit être retenu après avoir été dégagé de son contexte, (wait), ou au contraire délaissé (work).

— **Il y a impossibilité de combiner les deux apports:**
l'apport accepté sur le lexical n'est pas complété par l'apport sur le morphologique ou vice versa.

— **La notion elle-même est mal dégagée:**
la notion d'attendre est saisie par erreur dans des situations où elle n'a que faire et où elle ne reçoit pas d'expression linguistique.

— **L'attribution du signifiant au signifié ne se fait pas directement:**
la notion d'attendre est saisie dans la situation où elle reçoit une expression linguistique mais cette expression n'est cependant pas aussitôt utilisée.

6.3.3. Groupe 3 Dispersion vers des pistes aberrantes

Le troisième groupe comprend les élèves dont les efforts nous révèlent les premiers balbutiements dans l'établissement du rapport. Certains s'interrogent sur l'opportunité de joindre deux apports (interrogation sur la tactique cumulative). D'autres n'envisagent même pas la possibilité d'un apport cumulatif. D'autres envisagent des analogies primitives sur l'endroit, la personne, les noms des personnages, ou sur la forme de l'énoncé.

Interrogation sur la tactique cumulative:

"Il faut que je prenne les deux pour en faire une?":

Premier choix	**#2**	
Réponse	**E I wait a bus**	
Deuxième choix	**#3**	
Réponse	**E I went to the bus**	
	P Garde la première idée	
	E Il faut que je prenne les deux pour en faire une?	**(No 36)**

L'idée qu'une correspondance peut exister se fait jour:

"Ca va avec le dessin":

Deuxième choix	**#1**	
Réponse	**E I was at the fair with Alice**	

P Tu trouves que c'est juste?
E Non
P Pourquoi?
E Là c'est c'est à cause qu'il attend à l'arrêt de l'autobus mais ça ne correspond pas avec le dessin

Troisième choix #2
Raison E Il attend l'autobus, puis ici il attend une minute. Ca va avec le dessin parce que c'est ça qu'il fait. (No 11)

Les réponses les moins constructives témoignent d'un effet cumulatif nul:

Réponse avant consultation E -
Premier choix #3
Raison E Parce qu'il dit qu'il s'en va à la bibliothèque
Réponse E -
Deuxième choix #2
Raison E Ben parce qu'elle dit d'attendre une minute
Réponse E I wait the bus
Troisième choix #4
Raison E Parce qu'il travaille
Réponse E I'm going to work (No 62)

Réponse avant consultation E I'm take a bus
Premier choix #2
Réponse E I wait a bus
Deuxième choix #3
Réponse E I went to the shopping center
Troisième choix #4
Réponse E I wait a bus for working
Quatrième choix #1
Réponse E I was in the bus Non (No 9)

ou bien de la recherche d'analogies primitives:
Sur la personne:

#3 Parce que ça commence par I puis les autres allaient pas bien avec la question. (No 52)
#1 parce que pour la personne I ça veut dire je, puis ça, ça voulait dire il. (No 53)

Sur l'endroit:

#3 E Ben c'est ben c'est un endroit où il est
P Où est-ce qu'il est?
E En ce moment, le monsieur, à l'arrêt d'autobus
P Ici
E La librairie (No 82)
#1 ben parce que ça montre la place où est-ce qu'ils sont et avec qui il est. (No 86)
#1 parce que c'est un lieu où il peut aller. Peut-être qu'il peut aller à d'autres places. (No 96)

Sur le nom des personnages:

#1 Je suis pognée. Je me fixais sur les noms, les noms de filles. (No 93)

Sur la forme de l'énoncé (question ou réponse):

> #1 Parce que ça a l'air d'une réponse. (No 113)
>
> #4 Ben il y a lui, il y a un qui s'interroge comment qu'il s'appelle (le? dans l'image). Ca veut dire qu'il s'interroge. On demande qu'est-ce qu'il fait. Ca fait que là, il attend l'autobus. (No 114)

Pour certains esprits de ce troisième groupe, tout est lieu: l'arrêt de l'autobus, la bilbiothèque, la foire. Ce qui se fait à l'un de ces endroits peut aussi se faire à l'autre. Ces esprits assimilent l'état au déplacement, l'effectif au puissanciel. On entend fréquemment à propos du personnage à l'arrêt

> "il faut qu'il aille à la librairie" (No 61)
>
> "il dit qu'il s'en va à la bibliothèque" (No 62, 90)
>
> "il voulait aller à la librairie" (No 80, 102)
>
> "s'il veut aller à la librairie il faut qu'il prenne l'autobus" (No 104)
>
> Sous l'influence de "I went to the library", le moment ponctuel de l'attente est transformé sans difficulté en temps prospectif,
> "il allait en autobus à la librairie" (No 52)
>
> en temps résultatif: "I went to the stop by bus" (No 53)
>
> ou bien en un étrange mélange des deux:
> Choix 3: parce que c'est le verbe aller, il a été prendre l'autobus, "ça c'est pour aller à la librairie" (No 95)

A nous rendre compte des points d'achoppement des élèves les plus démunis, nous mesurons les jalons les plus profonds d'une remontée efficace en mémoire. Il faut plus que la simple remémoration, seule en cause pour les élèves du premier groupe. Il faut, à la racine, une estimation correcte des localisations spatiales et temporelles et des analogies situationnelles significatives. Puis la réception d'apports de sources différentes par effet cumulatif, puis l'organisation de ces apports grâce à une distribution égale de l'attention entre le lexical et le morphologique.

6.4. Conclusions

L'expérience nous fait voir chez presque tous les élèves une identification du manque qui les empêche de produire mais une grande variation dans l'exploitation de leur apport mémoriel. Pour tous, cet apport existe et provoque à côté d'ébauches de raccord, un foisonnement plutôt qu'un vide imaginatif. Pour certains la piste choisie est parfaitement articulée au manque identifié; à d'autres elle ne fournit que ce qu'ils possèdent déjà, ou bien elle les conduit à des impasses. Le blocage est dû à un défaut d'analyse du reçu, à l'accumulation abusive d'indices situationnels fictifs, à la liaison boîteuse du lexical et du situationnel ou bien à une association défectueuse du lexical et du morphologique.

L'idéal serait, selon Greeno (1973 125) que lors d'une battue mémorielle, un préarrangement (*priming*) instruise le sujet des variables le plus ou le moins éloignées de l'inconnue. "One effect of priming is to arrange things so that in the search of memory, the person knows when he is in the right neighbourhood before he finds what he is looking for". Beaucoup des élèves interrogés vont droit à l'énoncé le plus adéquat. Parmi ceux qui s'égarent, plusieurs annoncent le motif de leur élimination de certains énoncés mais l'élimination, on l'a vu, se fait rarement à bon escient.

Loin de nous induire à abandonner les élèves les moins subtils à leurs vaines tergiversations, les résultats de notre expérience nous recommandent au contraire d'observer

chez chaque élève le point de rencontre entre le manque et l'apport de manière à opérer le redressement à l'endroit même du défaut. Si éloigné qu'il soit du but, c'est à partir de ce point de rencontre avec sa propre organisation mémorielle que l'élève peut être le plus utilement dirigé. Nous renvoyons au chapitre sur les stratégies d'apprentissage pour une discussion des stratégies positives et négatives utilisées par les élèves au cours de cette première expérience.

Nous abordons maintenant notre seconde expérience où, plutôt que des mécanismes de reconnaissance, de sélection et de sériation, nous nous approchons des mécanismes de retrait de la mémoire et de transfert.

CHAPITRE 7:

La mémoire de rappel: l'extraction et le transfert (deuxième expérience)

7.1. Introduction

Il ne s'agit plus, dans la deuxième expérience, de reconnaître, de sélectionner, de sérier. Les questions posées maintenant sont les suivantes: l'élève est-il capable d'extraire de sa mémoire la phrase/formule pouvant l'aider; est-il capable ensuite de transférer l'apport reconquis à son nouvel énoncé? La deuxième expérience étudie la mémoire de recouvrement et le transfert qui s'ensuit.

Alors que la première expérience ne mettait pas directement en cause l'intervention du professeur, l'expérience 2 voit le professeur intervenir de manière consciente et concertée. L'aide va à l'apprenant qui, ayant appris une matière, est cependant en mal d'expression lorsque l'occasion se présente à lui d'utiliser cette matière une nouvelle fois en créant un énoncé.

Habituellement, l'aide est constituée de questions destinées à mettre progressivement sur la voie de l'énoncé attendu. Le professeur recourt à ce questionnement parce qu'il lui paraît s'approcher de la conversation réelle. Cependant les questions posées prennent souvent un tour répétitif qui peut frustrer plutôt qu'assister; de plus, si le professeur puise ces questions à sa propre source, elles risquent de poser des problèmes de compréhension qui s'ajoutent à la difficulté de produire l'énoncé.

Nous suggérons ici un autre procédé d'aide qui repose essentiellement sur l'acquis effectif de l'élève. Nous partons du point de vue, déjà vérifié dans notre première expérience, que tout apprentissage laisse des traces. L'intervention du professeur, dans cet autre procédé, vise à animer les traces d'apprentissage en rappelant à la mémoire la matière précédemment apprise et capable d'alimenter par analogie l'énoncé attendu. L'activité du professeur repose sur l'utilisation de consignes d'incitation et non, comme pour le questionnement, sur la formulation diversifiée de questions.

Notre hypothèse est la suivante: le procédé que nous appelons rappel ou animation des traces d'apprentissage fournit à l'apprenant en difficulté de création une aide plus efficace que le questionnement habituellement pratiqué.

Nous avons soumis deux groupes de 50 élèves d'anglais secondaire II à une expérience comparant les deux procédés. Avec le groupe A nous avons utilisé la technique du rappel; avec le groupe B la technique du questionnement.

7.2. Description de l'expérience

L'expérience débute comme l'expérience précédente. On montre à chaque élève pris individuellement une figurine représentant un personnage à un arrêt d'autobus. L'élève est averti qu'on aimerait savoir ce que ce monsieur faisait dans la rue hier. Dans une phase de familiarisation l'élève est invité à poser la question *What were you doing on the street yesterday?* en s'aidant de quatre cartons portant les mentions *what-where you doing* — *on the street* — *yesterday* qu'on lui présente en désordre. Puis l'élève est invité à répondre comme s'il était le personnage. S'il peut répondre *I was waiting for the bus*, l'expérience est terminée pour lui. Ici se termine la similitude avec l'expérience 1. Les éléments de l'énoncé visé ont été enseignés environ quatre mois avant la date de l'expérience dans la phrase *I was waiting for my uncle* (Lado English Series II, Leçon 3) que nous nommerons dorénavant énoncé d'origine. Si l'élève ne peut pas répondre, il est aidé, selon qu'il appartient au groupe A ou au groupe B, de deux manières différentes que nous avons cherché à équilibrer en trois paliers parallèles quant à la puissance du secours fourni.

Au premier palier, dans le cheminement A qui correspond à la technique du rappel, l'image illustrant la situation d'origine est montrée à l'élève; dans le cheminement B qui correspond au questionnement, la question *What were you doing on the street yesterday?* est énoncée par le professeur. Au deuxième palier, dans le cheminement A, l'image précédant l'image illustrant la situation d'origine est montrée à l'élève. Dans le cheminement B une seconde question est posée *What were you doing at the bus stop yesterday?* Au troisième palier la phrase correspondant à la situation, *I was waiting for my uncle*, est réécoutée dans le cheminement A et une troisième question est posée dans le cheminement B: *What were you waiting for on the street yesterday?* L'aide est répétée ici jusqu'à l'obtention de la réponse ou jusqu'à saturation.

7.3. Démarche expérimentale

Notre démarche expérimentale a franchi les étapes suivantes:

1. Prévoir une phase initiale de familiarisation.
2. Convenir d'un énoncé à créer qui soit accessible aux élèves d'après l'avancement de leur cours et d'un inducteur suffisamment ancien pour faire l'objet d'une remise en mémoire.
3. Procéder à une mise en situation de cet énoncé telle que la seule vue d'un décor puisse l'évoquer.
4. Prévoir deux manières d'aider les élèves en difficulté soit en les renvoyant à la matière connue (cheminement A) soit en les questionnant (cheminement B).
5. Veiller à l'équilibre des deux cheminements en les jalonnant selon des étapes parallèles et en leur assurant un potentiel égal de facilitation.

7.4. Comparaison des cheminements

Aux paliers 1 et 2, l'élève est aidé en A par la vision d'images connues, ce qui constitue une amorce linguistique interne puisqu'il est invité à se souvenir de la phrase d'accompagnement *I was waiting for my uncle.* Il se peut qu'il se souvienne de 1, 2, 3 ou 4 éléments clés de la réponse à savoir *wait* (lexique), *for* (syntaxe), *-ing* (morphologie) ou *was* (morphologie). En B l'amorce linguistique est externe. Elle vient du professeur mais ne livre encore qu'un seul élément clé à savoir *-ing* dans *What were you doing?*

Le palier 3 fournit une aide abondante et directe. En A l'élève est aidé par l'audition de la phrase d'origine, ce qui constitue toujours une amorce interne puisque cette phrase a été étudiée précédemment. Il est probable qu'il récupère les éléments manquant aux deux premiers paliers. En B, deux éléments de plus lui sont livrés à savoir *wait* et *for* dans *What were you waiting for?*

Les deux premiers paliers font appel à ce que l'élève a intégré tout en minimisant l'aide extérieure. C'est donc à leur niveau que la performance se montrera la plus révélatrice de l'impact des procédés. En résumé, nous pouvons établir la comparaison suivante des deux cheminements:

Le cheminement A

a) réactive le connu et invite l'élève à prendre un appui mental dans sa propre mini-langue;

b) ne livre à l'élève aucun élément de la réponse dans le cadre même de l'expérience;

c) suscite le transfert direct de *I was waiting for my uncle* à *I was waiting for the bus;*

d) s'écarte du contexte de l'énoncé visé.

Le cheminement B

a) ne s'adresse pas directement au connu de l'élève;

b) livre à l'élève des parties de la réponse (*ing*, *wait* et *for*) dans le cadre même de l'expérience;

c) suscite le transfert avec transformation (de *were* à *was*);

d) se maintient dans le contexte de l'énoncé visé.

Le cheminement A paraît plus facilitant que B aux points a et c: il réactive le connu et il suscite le transfert direct alors que B ne fait pas appel au connu intérieur et suscite le transfert indirect. Par contre le cheminement A paraît moins facilitant que B aux points b et d: il ne livre pas la réponse par la bouche du professeur et il s'écarte du contexte de l'expérience alors que B livre trois éléments de la réponse par la bouche du professeur et ne quitte pas le contexte de l'expérience.

Les cheminements paraissent donc équilibrés quant au jalonnement de la directivité et au dosage de la facilitation: aucun ne paraît plus complaisant que l'autre. Certes ces évaluations sont aléatoires. Rappelons que l'objet de notre étude n'est pas l'équilibre des cheminements, mais bien leur impact sur la productivité de l'élève. Il est important cependant qu'on ne puisse en accuser aucun d'être facilitant en surface à la manière du pattern-drill classique et d'entraîner de ce fait une productivité factice.

7.5. Plan de l'expérience

Le plan se présente donc comme suit:

Introduction

P Pourrais-tu poser une question à ce monsieur?
E What were you doing on the street yesterday?
P Réponds comme si tu étais lui
E

Cheminement A	Cheminement B
	Palier 1
Projection de l'image 2	Question 1: What were you doing on the street yesterday?
	Palier 2
Projection des images 1 et 2	Question 2: What were you doing at the bus-stop yesterday?
	Palier 3
Audition de la phrase correspondant à l'image 2: I was waiting for my uncle	Question 3: What were you waiting for on the street yesterday?

7.6. Les sujets

Nous avons interrogé individuellement au printemps 1980, 100 élèves de l'école Saint-Michel de la Régionale de Tilly, Sainte-Foy, Québec. Tous sont en classe de secondaire 2. Les interrogations ont eu lieu à raison de six minutes par élève en moyenne. Les élèves sont répartis en deux groupes selon l'ordre alphabétique. La lettre L sert approximativement de limite entre le groupe A et le groupe B.

LISTE DES ELEVES

A		B	
No	Nom	No	Nom
1.	Michèle A.	1.	Pierre G.
2.	Patrick A.	2.	Louis G.
3.	Rémy B.	3.	Roch G.
4.	Martin B.	4.	Danielle G.
5.	Julie B.	5.	Isabelle G.
6.	Luc B.	6.	Martin H.
7.	Mylène B.	7.	John K.
8.	Sylvie B.	8.	Sylvie K.
9.	Pierre B.	9.	Richard L.
10.	Benoit B.	10.	Jean-François L.
11.	Linda B.	11.	Paul B.
12.	Rémi B.	12.	Vincent L.
13.	Louis-Philippe B.	13.	Nicolas L.
14.	Jean-François B.	14.	Alain M.
15.	Nicole B.	15.	June M.
16.	Vincent C.	16.	Richard M.
17.	Laurent C.	17.	Jean-Jacques M.
18.	Frédéric C.	18.	Sylvie M.
19.	Marc C.	19.	Hélène M.
20.	Jeanne C.	20.	Isabelle M.
21.	Chantal C.	21.	Edith M.
22.	Roberto C.	22.	Richard M.
23.	Ghislaine C.	23.	Suzanne N.
24.	Rémi C.	24.	Stéphane P.
25.	France C.	25.	David P.
26.	Louis-Frédéric D.	26.	Martine P.
27.	Louise D.	27.	Benoît P.
28.	Johanne D.	28.	Simon P.
29.	Véronique Da.	29.	Michel P.
30.	Véronique Do.	30.	Nathalie P.
31.	Lyette D.	31.	Philippe P.
32.	Richard E.	32.	Rémy P.
33.	Martine F.	33.	William P.
34.	Lucie F.	34.	Eric P.
35.	Marlène G.	35.	Hélène P.
36.	Philippe G.	36.	Sylvie P.
37.	Sylvain G.	37.	Richard R.
38.	Charles G.	38.	Louis R.
39.	Richard G.	39.	Manon R.
40.	Denis G.	40.	Julie S.
41.	Marc G.	41.	Charles-Eric S.
42.	Claude G.	42.	Steve S.
43.	Charles G.	43.	France T.
44.	Paule G.	44.	Manon T.
45.	Christian H.	45.	Christine T.
46.	Antoine J.	46.	Jean-François T.
47.	Sandra L.	47.	Simon T.
48.	Denis L.	48.	Guylaine T.
49.	Guillaume P.	49.	Johanne V.
50.	Jean-François R.	50.	Lucie V.

7.7. Analyse quantitative des données

L'efficacité des cheminements est mesurée selon cinq critères:

1. réponses correctes:
   le nombre de réponses correctes obtenues
2. temps:
   le temps du déroulement à partir de la pose du problème jusqu'au dernier essai
3. inducteurs:
   la fréquence du recours aux inducteurs
4. progressions:
   le type de progression adopté
5. éléments-clés:
   le nombre d'éléments-clés produits à la seconde étape.

7.7.1. Réponses correctes

Dans le tableau 1 nous trouvons les résultats bruts. Dans la colonne de gauche nous voyons que 17 élèves trouvent la réponse d'emblée. Dans les deux colonnes de droite nous voyons que 57 élèves trouvent la réponse avec aide: 42 en A et 15 en B, et 26 élèves ne la trouvent pas, 2 en A et 24 en B.

TABLEAU 1

Nombre d'élèves ayant formulé correctement l'énoncé

Groupes	Avant aide	Palier 1	Palier s	Paliers 1 et 2	Palier 3	Total des réussites	Echecs
A	6	11	8	19	23	42	2
B	11	2	1	3	12	15	24
TOTAL	17	13	9	22	35	57	26

Bien entendu, l'impact des procédés dépend de ce que chaque élève possède au départ. Nous avons classé les élèves en trois catégories selon qu'au départ

a) ils ne possèdent ni la notion d'"attendre" ni le lexème *wait* (soit ils demeurent muets soit ils voient le personnage comme regardant ou cherchant quelque chose)

b) ils possèdent la notion d'"attendre" mais pas le lexème *wait*

c) ils possèdent la notion d'"attendre" et le lexème *wait* (il leur manque un élément syntaxique (*for*) ou morphologique (*-ing* ou *was*).

Le tableau 2 détaille les résultats obtenus à chaque palier en fonction de ce que les élèves possèdent au départ. Le tableau dévoile que:

a) 18 élèves en A et 11 en B ne possèdent au départ ni la notion d'"attendre" ni le lexème *wait*. Sur ces 18 en A, 2 élèves réussissent au palier 1, 2 élèves réussissent au palier 2 et 13 réussissent au palier 3. Sur ces 11 en B, aucun ne réussit.

b) 10 élèves en A et 12 en B possèdent "attendre" mais ne se souviennent pas de *wait*. Sur ces 10 en A, 1 réussit au palier 1, 1 réussit au palier 2, 8 réussissent au palier 3. Sur ces 12, en B, 3 réussissent au palier 3.

c) 16 élèves en A et 16 en B possèdent la notion d'"attendre" et le lexème *wait*. Sur ces 16 élèves en A, 8 réussissent au palier 1, 5 réussissent au palier 2 et 2 réussissent au palier 3. Sur ces 16 élèves en B, 2 réussissent au palier 1, 1 réussit au palier 2, 9 réussissent au palier 3.

Au total 19 élèves en A réussissent avant le palier 3; 3 élèves en B réussissent avant le palier 3.

TABLEAU 2

Efficacité des trois paliers d'aide en fonction des possessions au départ

Possessions au départ	Nombre d'élèves	Palier 1	Palier 2	Paliers 1 et 2	Palier 3	Total des réussites
Aucune	A 18	2	2	4	13	17
	B 11					
contenu "atendre"	A 10	1	1	2	8	10
	B 12				3	3
contenu "attendre" et lexème *wait*	A 16	8	5	13	2	15
	B 16	2	1	3	9	12
TOTAL	A 44	11	8	19	23	42
	B 39	2	1	3	12	15

Le tableau 3 nous montre plus clairement les performances dans chaque groupe. Les colonnes représentent le nombre d'élèves.

En A (hachuré léger), le palier 3 est décisif pour les élèves qui n'avaient aucune connaissance au départ ainsi que pour ceux qui ne connaissaient pas wait, mais le rapport entre les paliers s'inverse si wait était connu au départ: à ce moment-là, le palier 1 est décisif.

En B ce n'est que pour les élèves qui connaissaient "wait" au départ qu'un rapport s'établit entre les 3 paliers: le palier 3 est décisif.

7.7.2. Temps et inducteurs

Le total des temps (chiffre du compteur) est 2.601 en A et 2.151 en B. Le nombre d'inducteurs au total est 177 en A et 219 en B.

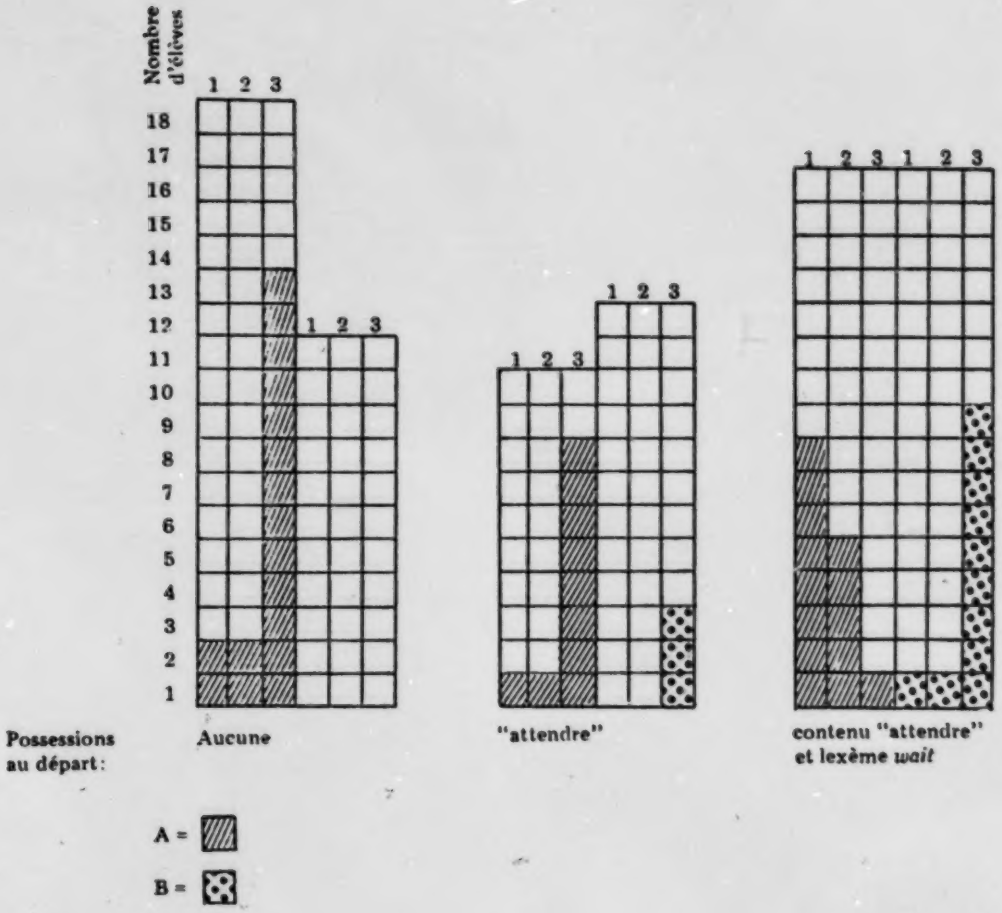
Nous n'avons pas tenu compte, dans nos calculs statistiques, des résultats immédiats. Nos nombres d'élèves sont donc ramenés à 44 pour A et 39 pour B.

Le résultat pour les temps n'indique pas de différence significative entre les deux groupes (voir tableau 4):

	T	Z observé	PR
Groupe A Groupe B	832.0	0.237	0.812

La moyenne obtenue en A est 59.11; en B 55.15. Le temps en B n'est que légèrement inférieur. Il semblerait donc que le mode de cheminement A n'occasionne pas une dépense de temps exagérée.

TABLEAU 3



Le résultat pour les inducteurs indique par contre une différence très significative entre les deux groupes (voir tableau 4):

	T	Z observé	PR
Groupe A Groupe B	483.0	-3.448	0.0006

La moyenne obtenue en A est 4.02; en B 5.62.

Le recours à l'inducteur, beaucoup plus fréquent en B qu'en A, mais pour un temps approximativement égal et, comme on le verra, une chance moins grande de succès dans la progression, traduit bien l'impression de vaine précipitation laissée par le cheminement B.

TABLEAU 4

	TEMPS			INDUCTEURS	
No	A	B	No	A	B
1.	60	107	1.	4	7
2.	.	.	2.	.	.
3.	74	48	3.	3	5
4.	26	118	4.	1	7
5.	.	17	5.	.	2
6.	13	.	6.	1	.
7.	107	58	7.	6	8
8.	50	70	8.	3	5
9.	47	28	9.	4	4
10.	69	138	10.	3	6
11.	26	33	11.	2	3
12.	50	49	12.	5	5
13.	40	37	13.	3	4
14.	20	88	14.	1	6
15.	27	6	15.	3	1
16.	100	53	16.	5	8
17.	44	30	17.	4	4
18.	43	32	18.	2	4
19.	128	.	19.	12	.
20.	96	141	20.	6	7
21.	92	.	21.	4	.
22.	42	54	22.	3	7
23.	74	10	23.	4	1
24.	25	15	24.	4	4
25.	139	97	25.	9	7
26.	51	.	26.	4	.
27.	.	67	27.	.	9
28.	94	.	28.	6	.
29.	12	.	29.	1	.
30.	116	.	30.	8	.
31.	73	51	31.	8	7
32.	70	17	32.	3	5
33.	129	56	33.	10	7
34.	88	.	34.	5	.
35.	104	82	35.	5	6
36.	19	54	36.	2	6
37.	30	43	37.	2	5
38.	20	30	38.	1	4
39.	16	21	39.	3	3
40.	107	.	40.	6	.
41.	.	44	41.	.	6
42.	17	40	42.	3	5
43.	.	57	43.	.	6
44.	14	109	44.	2	8
45.	64	70	45.	7	6
46.	.	70	46.	.	8
47.	47	45	47.	2	5
48.	112	.	48.	4	.
49.	17	16	49.	2	4
50.	10	80	50.	1	9
Total	2.601	2.151	Total	177	219

Na = 44
Nb = 39
T = 832.0
Z = 0.237
PR = 0.812

Na = 44
Nb = 39
T = 483.0
Z = -3.445
PR = 0.0006

Na = taille du groupe A.
Nb = taille du groupe B.
T = valeur T obtenue par le test de Mann-Whitney pour la statistique des petits nombres.
Z = valeur de la statistique normale réduite qui est une bonne approximation pour un nombre suffisant d'observations (N = 25).
PR = probabilité des valeurs comprises entre $-\infty$ et Z observé; si cette PR est 0.05 ou 0.95, nous rejetons l'hypothèse nulle, où les échantillons sont déclarés égaux, dans le cas contraire, nous ne pouvons rejeter l'hypothèse nulle.

TABLEAU 5

	avant inducteur	1er palier	2e palier	3e palier
lexique (wait)		V		
syntaxe (for)				V
morphologie (ing)		V	∧	V
morphologie (was)				V
	0	2	1	4

Le signe V indique l'apport positif: exemple: *I waiting a bus* obtenu au premier palier (2 éléments); le signe ∧ indique l'apport négatif (recul): exemple: *I wait my uncle* obtenu au deuxième palier (il reste un élément); l'énoncé visé est obtenu au troisième palier: exemple: *I was waiting for a bus* (4 éléments).

La progression de cet élève s'établit donc comme 0214.

7.7.3. Progressions

Le tableau 6 "Progression dans l'apport des éléments-clés aux quatre étapes" est établi de la manière suivante: les quatre chiffres alignés indiquent combien d'éléments-clés l'élève produit à chaque étape: avant inducteur, au premier palier, au deuxième palier, au troisième palier. Les éléments-clés sont *wait* (lexique), *for* (syntaxe), *ing* (morphologie) et *was* (morphologie). L'alignement est issu pour chaque élève d'un tableau cumulatif tel que celui-ci: (l'élève ne possédait rien avant inducteur; au premier palier, il totalise deux éléments: *wait* et *-ing (I waiting a bus)*; au deuxième palier il perd l'élément *-ing (I wait)*; au troisième palier il totalise les 4 éléments en intégrant les 3 éléments *for*, *ing* et *was* qui lui manquaient encore). (voir tableau 5).

Le tableau 7 "Types et fréquences des progressions" reprend les mêmes données, les classes en types de progression et indique la fréquence de ces types dans chaque groupe.

Les élèves se distinguent par six types de progression. Le chiffre 4 indique que la bonne réponse est obtenue avant inducteur. C'est un débouché immédiat. Les chiffres 04, 14, 24, 34 et 004, 134, 204, 234, 334 indiquent que la bonne réponse est obtenue soit au premier soit au deuxième palier. Ce sont des débouchés rapides. Les progressions comme 0112 ou 2334 sont déclarées progressives parce que les trois premiers chiffres marquent une progression. Les progressions comme 1002 ou 3304 sont déclarées comme régressives parce que les trois premiers chiffres marquent une stagnation ou un recul. Les progressions 0002, 0003, 0004 marquent un débouché in extremis (rappelons l'importance d'obtenir l'aboutissement des progressions *avant* le palier 3). La progression 0000 marque un résultat nul.

Le tableau récapitulatif 8 "Progression dans l'apport des éléments-clés aux quatre étapes selon deux types" nous offre un regroupement des résultats selon deux types de progression: le type 1 regroupant les progressions positives (débouchés rapides et cheminements progressifs) et le type 2 regroupant les progressions négatives (cheminements régressifs, débouchés in extremis et résultats nuls).

Le groupe A marque une supériorité en progressions positives 25/10 et une infériorité en progressions négatives 19/29.

TABLEAU 6

Progression dans l'apport des éléments — clés aux quatre étapes

No	A	B
1.	0024	1002
2.	4------	4------
3.	0004	1004
4.	04----	0002
5.	4------	334--
6.	14----	4------
7.	1124	0002
8.	1134	0111
9.	1014	0000
10.	0004	0000
11.	204--	3314
12.	204--	0114
13.	004--	3334
14.	34----	1113
15.	334--	14----
16.	0004	0003
17.	334--	0002
18.	234--	3314
19.	2223	4------
20.	0004	2303
21.	0004	4------
22.	1014	1103
23.	1104	34----
24.	24----	3304
25.	0024	1102
26.	0004	4------
27.	4------	0000
28.	0004	4------
29.	14----	4------
30.	0004	4------
31.	0014	0111
32.	0004	2334
33.	0003	0112
34.	1114	4------
35.	1114	0002
36.	34----	0002
37.	134--	1012
38.	14----	1224
39.	04----	2214
40.	0004	4------
41.	4------	1113
42.	34----	3223
43.	4------	1113
44.	34----	0004
45.	0004	0003
46.	4------	3334
47.	004--	2223
48.	0004	4------
49.	334--	2334
50.	34----	1112

TABLEAU 7

Progression dans l'apport des éléments — clés aux quatre étapes: types et fréquences des progressions

Progressions	Types	Fréquences A	Fréquences B
0000	nul		3
0002	in ex.		5
0003	in ex.	1	2
0004	in ex.	12	1
0014	prog.	1	
0024	prog.	2	
0111	prog.		2
0112	prog.		1
0114	prog.		1
1002	sta.		1
1004	sta.		1
1012	sta.		1
1014	sta.	2	
1102	sta.		1
1103	sta.		1
1104	sta.	1	
1112	sta.		1
1113	sta.		3
1114	sta.	2	
1124	prog.	1	
1134	prog.	1	
1224	prog.		1
2214	sta.		1
2223	sta.	1	1
2303	sta.		1
2334	prog.		2
3223	sta.		1
3304	sta.		1
3314	sta.		2
3334	sta.		2
004	d.r.	2	
134	d.r.	1	
204	d.r.	2	
234	d.r.	1	
334	d.r.	3	1
04	d.r.	2	
14	d.r.	3	1
24	d.r.	1	
34	d.r.	5	1
4	imm.	6	11

TABLEAU 8

Progression dans l'apport des éléments clés aux quatre étapes selon deux types

		A	B	A	B
Type 1 progressions positives	débouché immédiat	6	11		
	débouché rapide	20	3	25	10
	cheminement progressif	5	7		
Type 2 progressions négatives	cheminement régressif	6	18		
	in extremis	13	8	19	29
	nul	0	3		

La différence entre les deux groupes est nettement significative:
PR = 0.008 par le test du X^2 (= 7,0117)

Le groupe A est supérieur au groupe B pour le type 1
F = 18.55 F = 16,45 (35)

Le groupe A est inférieur au groupe B pour le type 2
F = 25.45 F = 325.55 (48)

F = fréquence théorique.

7.7.4. Eléments-clés

Le tableau 9 "Eléments récupérés de la mémoire avant le palier 3" détaille l'apport des paliers cruciaux 1 et 2 selon les quatre éléments-clés. Le meilleur apport de B est la morphologie *ing* où une supériorité de 6/5 se manifeste au premier palier. Partout ailleurs la supériorité de A est frappante. Elle est particulièrement apparente en syntaxe où l'opposition est 18/3. Au total la supériorité de A se marque par l'opposition 54/14.

TABLEAU 9

Eléments récupérés de la mémoire (avant le palier 3) soit via l'inducteur (A) soit via la question (B)

	Pal. 1		Pal. 2		Total	
	A	B	A	B	A	B
lex wait	4	1	3		7	1
syn for	13	1	5	1	18	2
morph ing	5	6	7		12	6
morph was	6	5	11		17	5
total	28	13	26	1	54	14

7.8. Protocoles-types

Nous reproduisons en entier un protocole moyen de chaque groupe. Les moments clés du cheminement sont encadrés. Ces deux protocoles sont semblables quant à la longueur du temps utilisé. Les deux élèves saisissent aussitôt que le concept nécessaire est "attendre" mais ils ignorent *wait* au départ. Tous deux arrivent à la réponse correcte. Tous deux expriment librement leurs doutes et leurs hésitations dans leur langue maternelle.

Si le temps utilisé est semblable dans les deux cas, il est utilisé fort différemment. En A le temps est employé à rebâtir l'énoncé d'origine. Une fois celui-ci reconquis, le transfert est rapide et aboutit sans aide extérieure, au palier 2. En B le temps est employé à sonder la mémoire sans résultat: l'aide extérieure est nécessaire et la réponse n'est obtenue qu'au palier 3.

Tout semblables qu'ils soient, ces deux cheminements annoncent l'allure générale des résultats. Le cheminement A livre plus de réponses correctes aux deux premiers paliers que le cheminement B, ce qui entraîne un plus grand nombre de réponses correctes en A au total et justifie notre hypothèse.

CHEMINEMENT A

AVANT AIDE

P Pourrais-tu répondre comme si tu étais lui?

E I me rappelle plus qu'est-ce que c'est attendre. I me rappelle plus.

PALIER 1:

P Regarde ça ne fait rien. Je vais te montrer une autre image pour t'aider. Je pense que celle-là, tu l'as déjà vue, oui ou non?

E Je l'ai déjà vue.

P Il y a longtemps?

E Oui.

P Tu ne te rappelles plus de la phrase que la femme en rouge disait?

E Non Euh.

P C'était qui l'homme dans le ballon?

E [Son oncle] ? [What] What

PALIER 2:

P Toi tu penses à celle-ci (cette image-ci). Tâche de dire ce qui allait avec cette image-là.

E Euh Je m'en rappelle plus du verbe.

P Ca commence comme ça (montre 2 cartons What + were you doing).

E [What were you doing at the courthouse yesterday] ?

P Puis elle répondait.

E I... Je m'en rappelle vraiment plus.

P Il y avait peut-être un mot ou l'autre dans la phrase dont tu te rappelles.

E Oui. Je me rappelle seulement [for my uncle] mais le verbe je peux pas vous le dire.

P Il y avait autre chose que le verbe encore.
Dis la question encore une fois.

E Were.

P Non what.

E What were you doing at the courthouse yesterday?

P Quand elle répond...

E [I was] [I was...walking] [waiting] [waiting for my uncle.]

P Tâche de parler comme si tu étais lui maintenant.

E [I waiting the bus.]

P Dis encore une fois ce qu'elle disait.

P I waiting for my uncle.

P Tu avais mieux dit tantôt.

E What were you... Oh [I was waiting for the bus.]

P Ca veut dire quoi ça en français?
E J'attendais l'autobus.
J'attendais mon oncle. (A 47)

CHEMINEMENT B

AVANT AIDE:

P Pourrais-tu répondre comme si tu étais lui?
E Euh I'm attendre c'est quoi je ne me rappelle plus d'un mot. J'sais que ce serait j'attendrais l'autobus. J'attendais l'autobus. Euh I j'arrive pas à me rappeler d'un mot j'sais que ça serait [I was] Oui I was attendre c'est quoi donc?

PALIER 1:

P Ca ne fait rien. Wilma va t'aider. Elle va te poser une question.
Ecoute bien: ça peut t'aider.
What were you doing on the street yesterday?
E I'm going I'm going I'm going to. Non ça c'est au futur.

PALIER 2:

P Elle va te poser une autre question qui va t'aider un peu mieux.
What were you doing at the bus stop yesterday?
E A l'arrêt. J'sais c'est quoi la réponse mais y a un mot que je sais pas c'est attendre. C'est ça sans ça je serais capable de le dire ça serait I'm going non I'm attendre ou comment on appelle ça [au passé progressif] puis to the bus. C'est le mot attendre.

PALIER 3:

P Elle va te poser une troisième question.
What were you waiting for on the street yesterday?
E Ah ça va faire [I'm waiting to the bus] on the street yesterday?
P Oui il reste une petite faute. Ecoute bien la question encore une fois.
What were you waiting for on the street yesterday?
E Ah [I was waiting to the bus] yesterday ou on the street yesterday.
P Oui. Bon. Il reste encore une petite faute, toute petite.
What were you waiting for on the street yesterday?
E [I was waiting... for the bus] for the bus yesterday ou on the street yesterday.

P Ca veut dire quoi, ça?
E J'attendais. J'étais en train d'attendre l'autobus dans la rue hier. (B 3)

7.9. Analyse qualitative des résultats

Les cheminements A et B se caractérisent respectivement par une ouverture et par une fermeture à la fluidité.

Nous fournirons d'abord quelques exemples du blocage caractéristique du cheminement B, plus rapide à analyser du fait même de l'arrêt irrémédiable qu'il occasionne dans le processus. Seules les interventions de l'élève sont reproduites (se référer au protocole type p. 66 pour suppléer les interventions du professeur). Les endroits de blocage sont encadrés.

La première cause du blocage est la stagnation. La répétition de l'aide ne permet plus aucune avance. Dix élèves sont dans ce cas:

AVANT:

PALIER 1:

Q_1 I'm going euh.

PALIER 2:

Q_2 I euh stand euh bus.

PALIER 3:

Q_3 le verbe I'm euh c'est waiting.
Q_3 I'm waiting euh the bus l'autobus bus.
Q_3 I'm waiting a bus on the street.
Q_3 I'm waiting a bus on the street yesterday.
Q_3 I'm waiting a bus on the street yesterday. (B 7)

La seconde cause est l'impossibilité d'apercevoir l'adéquation du lexème *wait* et du contenu "attendre" même après plusieurs répétitions de *waiting*. Huit élèves sont dans ce cas:

AVANT:

J'attendais l'autobus. J'le sais pas attendais le verbe attendre j'le sais pas.

PALIER 1:

Q_1 I'm. C'est le verbe vient pas j'peux pas j'sais pas.

PALIER 2:

Q_2 Euh je sais pas.

PALIER 3:

Q_3 Euh I'm waiting j'sais pas non non.
Q_3 J'peux pas ça vient pas.
Non j'serai pas capable plus.
Attendre je m'en souviens plus. (B 17)

La troisième cause est l'embrayage sur une fausse piste notamment à cause de la persistance d'un premier énoncé fautif et à cause du sens intentionnel prêté à *for*. Quatorze élèves sont dans des cas semblables:

AVANT:

I checking oh no il y a un verbe que je ne sais pas.

PALIER 1:

Q_1 I... the bus.

PALIER 2:

Q_2 I... the bus.

PALIER 3:

Q_3 I waiting the bus the bus stop.
Q_3 I check the bus.
Q_3 I waiting (the) bus for going to restaurant.
Q_3 I waiting the bus stop for going to the restaurant. (B 1)

On observe également la progression régulière et rapide de ceux qui savent prendre appui sur les questions qu'on leur adresse. Quinze élèves sont dans ce cas. Cette fois ce sont les endroits de fluidité qui sont encadrés:

AVANT:

I wait at the bus-stop.

PALIER 1:

Q_1 Were waiting. Were at the bus-stop.
We were at the bus-stop.

PALIER 2:

Q_2 We were waiting the bus.

PALIER 3:

Q_3 We were waiting for the bus.
Q_3 You were waiting for the bus.
I waiting I was waiting for the bus. (B 38)

Ces quinze élèves sont les seuls à profiter véritablement du cheminement B.

Dans le cheminement A nous assistons a) au processus de recouvrement suivi b) du processus de transfert ou c) de l'achoppement.

a) Le recouvrement du modèle

Lorsque le recouvrement se produit, donc avant le troisième palier, il est déclenché soit par la seule vue de l'image (image 1, image 2 ou images 1 et 2) soit par une remarque du professeur attirant l'attention sur un détail: "la dame en rouge, qu'est-ce qu'elle disait? ", "c'était qui, l'homme dans le ballon? ", "souviens-toi, il avait un lien de parenté avec la dame en rouge".

Bien entendu la récupération des détails situationnels: "elle attendait son mononcle qui était avocat" (A10), "oui, c'est l'oncle de la fille" (A9), "son père qui était avocat, ah, son oncle, son oncle, j'sais qu'elle dit *he's a lawyer* (A16) n'est pas toujours accompagnée de récupération verbale. Lorsque la récupération verbale survient, tantôt elle est immédiate, tantôt elle s'accompagne d'auto-correction, tantôt elle s'appuie sur une première ébauche de l'énoncé cible (soutien mutuel):

- Récupération immédiate

SUR IMAGE 1:

C'est une question ou une réponse?
I'm going at the courthouse.
(P: L'homme, c'était qui?)
A lawyer.
I was waiting for my uncle. (A 38)

SUR IMAGE 1:

Pas ben. C'est un avocat. C'est son oncle.

SUR IMAGE 2:

What were you doing at the courthouse yesterday?
I was waiting for my uncle. (A 49)

SUR IMAGE 1:

Non on les a pas beacoup vues (les images).
Elle était au courthouse là, puis elle avait vu son oncle.

SUR IMAGE 2:

What are you doing, what were you doing at the courthouse.
I was waiting for my uncle. (A 11)

- Récupération avec auto-correction

SUR IMAGE 1:

She was waiting my uncle.
I... I waiting for my uncle.
Ah I was waiting for my uncle. (A 4)

SUR IMAGE 1:

C'était le père de la fille.
Je sais que c'est un avocat.
(P: Si c'est le frère de son père, c'est qui?)
C'est son oncle.
I waiting for my uncle.
I'm waiting for my uncle.
I was waiting for my uncle. (A 24)

SUR IMAGE 1:

What were you doing at the courthouse yesterday?
I'm waiting... I'm waiting for my uncle.
I'm waiting for the bus.
What were you doing at the courthouse yesterday?
C'est I'm waiting for my uncle.
What... Ah I was waiting for my uncle. (A 37)

SUR IMAGE 1:

C'est l'oncle.

SUR IMAGE 2:

I'm waiting for my uncle.
What are you going to euh at euh the courthouse yesterday.
I'm going to. I'm waiting for my uncle.
Ah I am I was waiting for my uncle. (A 12)

- Récupération par soutien mutuel de l'énoncé d'origine et de l'énoncé cible

AVANT:

Fig I was waiting a bus.

PALIER 1:

Im 1 I was waiting a bus.
I was waiting my uncle.

PALIER 2:

Im 2 What is he doing in on the courthouse.
Im 1 He is... I was waiting my uncle I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting for the bus. (A 17)

AVANT:

Ah une réponse. I look the bus station.

PALIER 1:

Im 1 What were.
I waiting for my bus.
She was waiting my uncle.
I waiting for my uncle.
Ah I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting for my bus. (A 4)

Remarquons que l'énoncé d'origine est retrouvé grâce à l'énoncé cible incomplet au départ. Il s'auto-améliore et améliore en retour l'énoncé cible.

b) Le transfert à l'énoncé visé

Le transfert survient soit sans remise en cause du modèle, même si la reconstitution de ce dernier a été laborieuse, soit après une remise en cause du modèle. Vingt-deux élèves sont dans le premier cas, treize dans le second.

— Sans remise en cause du modèle

Une fois atteinte, la reconstitution de l'énoncé d'origine se stabilise et le transfert est obtenu comme par contagion

AVANT:

He was doing the bus.

PALIER 1:

Im 1 -

PALIER 2:

Im 2 I'm waiting for my uncle.
What are you going to euh at the courthouse yesterday?
I'm going to non I'm waiting for my uncle... courthouse yesterday.
Ah I am I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting... the bus.
Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting the bus... for the bus. (A 12)

— Avec remise en cause du modèle

L'énoncé d'origine, d'abord correctement reconstitué, ne livre l'énoncé visé qu'au prix de sa propre altération. Cette altération prend la forme d'une simple hésitation, d'une brève perte de mémoire ou d'une détérioration syntaxique souvent suscitée par un premier transfert hâtif:

- Simple hésitation

PALIER 1:

Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting the bus on the street.
Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting the bus.
Im 1 I was waiting ...for my uncle.
Fig I was waiting for the bus. (A 42)

- Brève perte de mémoire

PALIER 1:

Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting the bus.
Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting the bus.
Im 1 I was waiting euh je m'en rappelle plus
I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting for the bus. (A 39)

- Détérioration syntaxique

AVANT:

Il attend le bus I am attends je ne sais pas c'est quoi.

PALIER 1:

Im 1 C'est son oncle.

PALIER 2:

Im 2 -

PALIER 3:

Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I am waiting for my bus.
Im 1 I am waiting for my uncle.
I am was waiting for my uncle.
I was waiting for my uncle.
Fig I am was waiting for my bus.
Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting for my bus. (A 40)

c) Les cas d'achoppement (neuf élèves) ou d'absence de transfert sont provoqués par la persistance d'un énoncé initial fautif (huit élèves) ou par la superposition de l'énoncé d'origine à l'énoncé visé (un seul élève: A 33):

AVANT:

I'm going to look the bus stop.

PALIER 1:

Im 1 Son oncle I'm going to look the bus-stop.

PALIER 2:

Im 2 Yesterday what were you doing to do at the courthouse yesterday.
I was going to
What were you doing at the courthouse yesterday.
I'm going doing I'm going to go yesterday.
The bus station.

PALIER 3:

Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was looking.
Im 1 Waiting I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting the bus-stop the bus station.
Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting the bus.
Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting the bus for my uncle.
Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting the bus I was waiting a bus.
Im 1 I was waiting for my uncle.
Fig I was waiting a bus-stop. (A 33)

En résumé, le mouvement de pendule entre l'énoncé cible et l'énoncé visé se déroule de manière assez semblable, que la première oscillation prenne son départ à l'énoncé modèle

qui se restructure dans son cadre avant de livrer l'énoncé visé, ou à l'énoncé cible qui prend un faux départ et se rabat sur l'énoncé modèle qu'il détériore passagèrement. De toute manière le secret du transfert réside dans le regard porté sur l'énoncé d'origine, que ce regard en observe la lente restructuration ou l'altération passagère.

7.10. Conclusion

Dix-sept élèves sur cent s'expriment spontanément et correctement. Leur apprentissage est accompli. L'apprentissage de leurs 83 compagnons est à parfaire, non à refaire, puisque chacun a conservé dans sa mémoire des traces de l'apprentissage amorcé. Notre expérience présente deux moyens de parfaire cet apprentissage. Notre analyse qualitative confirme les résultats de l'analyse quantitative.

Le cheminement A favorise l'interpénétration du modèle et de l'énoncé visé. Il arrive même que le sens du modèle, jusque là interprété erronément comme: "je suis allé à une cour avec mon oncle" (A21) soit (re)trouvé grâce à l'énoncé visé, alors que la forme de l'énoncé visé est trouvée grâce au modèle finalement reconstitué.

Le moment de conscientisation est souvent souligné d'un "ah oui" révélateur. L'Euréka n'est pas identique à celui que Krashen (1979 48) suscite lorsqu'il fournit à ses étudiants la règle correspondant à une connaissance tacite. Il y ressemble pourtant en ceci: il naît d'une redécouverte de ce qui était su sans le savoir ("when teaching is directed at elucidating what the student already has acquired") (Mc Laughlin 1978 317).

Nous observons plusieurs lieux de connexion entre ce qui est apporté par la mémoire et le manque déclaré par la recherche de l'énoncé visé. Pour certains élèves, la liaison se fait entre la situation et le concept "attendre", pour d'autres entre le concept et le lexème, ou bien entre *yesterday* et *was*, entre *wait* et *for* ou même entre *wait for my uncle* et le concept "attendre". Ces lieux de connexion marquent des jalons de l'apprentissage.

Le cheminement B, quand il réussit, procure à l'élève le moyen rapide de puiser le signe de ce qu'il a à dire dans l'intervention de discours qu'il vient d'entendre. Notons cependant que l'élève se serait trouvé dépourvu si l'initiative du discours lui avait appartenu (trois élèves seulement réussissent avant le palier 3), mais on peut présumer que des échanges abondants finiraient par le rendre capable de cette initiative. Ce cheminement ne convient cependant qu'aux élèves à qui ne manquent que certains éléments du signifiant. Souvenons-nous qu'il réussit primordialement avec les élèves qui possèdent le lexème *wait* au départ. Pour les autres élèves du groupe B, la question 3, au lieu d'aider, sème la déroute totale ou du moins une perplexité frustrante. C'est que, aussi bien que le signifiant, il manque à ces élèves le signifié (ils ne savent que dire) ou la liaison entre le signifié et le signifiant (ils n'aperçoivent pas la convenance mutuelle de *wait* et "attendre"). D'autres apparitions de *wait* pourraient ne pas dissiper ce malentendu. C'est pourquoi la technique du spiraling dont le questionnement illustre ici l'intention peut ne pas atteindre le but qu'elle se fixe. En effet elle procède par départs successifs alimentés à un moteur extérieur. La continuité agissante réside dans l'esprit du professeur ou de l'auteur d'exercices. C'est lui qui sait que wait est réemployé mais pour l'élève, le lien ne se fait pas nécessairement avec l'apprentissage passé. Or c'est ce lien, ce regard posé sur l'énoncé d'origine qui déclenche l'appropriation. Dans le cheminement A, l'élève donne l'impression de redécouvrir l'énoncé d'origine dans son contenu et dans son expression. *L'interaction* qui accompagne la restructuration est le signe précurseur du transfert, alors qu'une *stagnation* frustrante survient en B. La remontée de l'élève vers sa propre mémoire en A, alors qu'il a à produire un nouvel énoncé provoque la sommation dans son esprit des différents usages d'un même terme lexical ou d'un même outil grammatical, tels qu'ici les compléments animé (*uncle*) ou inanimé (*bus*) du verbe *wait*. L'élève trouve en lui-même la continuité source de créativité linguistique.

7.11. Conclusion commune aux deux premières expériences

Nous avons annoncé le moment du retour en mémoire comme un moment décisif. Evidemment une expérience longitudinale montrerait la rentabilité à long terme d'un tel retour. Elle dépendrait d'une pratique régulière de la technique par rapport à un professeur de qualité égale qui ne la pratiquerait pas. Ce sont des conditions difficiles mais non irréalisables que nous espérons inscrire au programme d'une recherche à venir.

Actuellement nous nous contentons de mesurer un effet à court terme. L'élève dont la mémoire est activée sans qu'il y ait si peu que ce soit 'don' de la réponse de la part du professeur, retrouve dans sa mémoire les ingrédients de sa nouvelle fabrication linguistique. Il les retrouve, c'est-à-dire qu'il sélectionne les ingrédients pertinents parmi d'autres qui le sont moins (première expérience) et il extrait les ingrédients pertinents par l'entremise d'associations conductrices, même alors que la première impression était celle d'un oubli total (deuxième expérience).

La manoeuvre du transfert est déjà présente dans la première expérience. Avant de procéder à un second ou à un troisième choix, l'élève éprouve le bien fondé de sa première sélection en mesurant la valeur des ressources reconquises par rapport à l'énoncé projeté. Ainsi outre la sélection de l'énoncé global, on voit apparaître la sélection des éléments qui peuvent entrer dans la nouvelle combinaison. Dans la deuxième expérience le mécanisme du transfert est exploré en tant que tel. Il se caractérise comme l'issue d'une interaction avec l'ancien énoncé. Si cet énoncé ancien n'est pas sollicité dans le processus, il y a donc déperdition de chances pour l'élève de parvenir à la réalisation de son projet. Le seuil de son ignorance se trouve reculé du fait de cette sollicitation. Alors que, de prime abord, il paraît ne rien savoir, il sait en fait presque tout. Il sait sélectionner, il sait extraire, il sait transférer. Seule lui manque l'impulsion intérieure. S'il s'empêtre, il s'empêtre pour le bon motif: celui de repérer son point faible. Le point faible de l'un, nous l'avons vu, n'est pas le point faible de l'autre. L'intervention constructive que nous recommandons se préoccupe d'administrer à chacun le remède qui correspond à son mal. Encore faut-il qu'un déroulement suffisamment élargi informe le diagnostic.

Après deux expériences liées au fonctionnement de la mémoire de rappel, nous abordons maintenant une expérience observant de plus près la productivité des configurations faisant l'objet du rappel. Une configuration fixe est-elle aussi efficace qu'une configuration mobile? Il fallait, pour mesurer cette variable, écarter l'éventualité d'un rappel aisé dû à la proximité syntaxique des énoncés. Nous avons donc choisi de comparer, dans leur fixité et dans leur mobilité, deux inducteurs également éloignés de l'énoncé projeté.

CHAPITRE 8:

L'éloignement de l'inducteur (troisième expérience)

8.1. Introduction

Dans les deux premières expériences nous envisageons des inducteurs anciens en ce sens qu'ils ont été emmagasinés quelque temps avant leur récupération mais néanmoins assujettissants en ce sens qu'ils ont été emmagasinés comme des formules, puisqu'ils étaient issus de bandes enregistrées qui les imposaient à l'auditeur. De plus l'inducteur recouvré dans la deuxième expérience ne diffère de l'énoncé visé que par une substitution lexicale.

La troisième expérience envisage le cas où le sujet restructure davantage l'objet de sa mémoire. Nous avons déjà constaté dans la deuxième expérience que la restructuration déclenche le transfert lorsqu'elle s'accompagne d'une légère altération de l'inducteur. C'est en fait la restructuration qui déclenche l'acte de langage.

C'est cette restructuration dont nous avons voulu ici éprouver une nouvelle fois la vertu en dirigeant la mémoire vers une opposition paradigmatique plutôt que vers une séquence syntagmatique. Ce n'est plus une formule ou une phrase type que nous proposons comme inducteur mais un énoncé double où le sujet est confronté à l'alternance de deux mots clés. La structure syntagmatique de l'énoncé est distante de celle de l'énoncé visé.

Dans le groupe contrôle nous maintenons l'inducteur formule issu d'une bande enregistrée tout en le choisissant, lui aussi, éloigné par la structure de l'énoncé visé. Son avantage apparent est de détenir celui des deux mots clés contrastants qui est appelé à figurer dans l'énoncé visé.

8.2. Schéma expérimental

Pour l'énoncé visé *there's one* nous proposons comme inducteurs:

have one/have some (cheminement A): c'est un inducteur mobile;

one's for Alan (cheminement B): c'est un inducteur fixe.

Dans l'énoncé-inducteur A, le mot-clé est envisagé dans sa substituabilité avec un autre mot, ou une autre forme: *one* est envisagé comme substituable à *some*. L'élève est invité à faire jouer cette substitution en accord avec les situations qui lui sont présentées: en fait, c'est cette substituabilité qui est transférée de l'énoncé-inducteur à l'énoncé-visé: je choisis de dire *one* parce que dans l'inducteur j'ai également choisi de dire *one* par opposition à *some*. Le processus est un va-et-vient bipolaire. Des deux mots-clés substituables, c'est celui qui ne sera pas transféré à l'énoncé-visé qui est évoqué en premier lieu.

Par contre, dans l'énoncé-inducteur B, seul le mot-clé à transférer est en cause; l'élève n'a qu'à le saisir; dans ce cas le mécanisme ne repose que sur le contexte: si dans le contexte *one's for Alan* je dis *one*, je dis *one* également dans le contexte *there's one*.

8.3. Les cheminements

CHEMINEMENT A.

Phase 1: le professeur tente d'obtenir l'énoncé-visé à l'aide des gestes et interventions suivantes:

T pose une tasse sur la table. Remember
P There is a cup on the table
T pose une tasse sur la chaise. Remember

P There is a cup on the chair
T Change a cup
P ?

Phase 2: le professeur tente d'évoquer l'énoncé-inducteur have some Il y a un paquet de bonbons sur la table.

a) T Q to me about sweets[1]
P Do you like sweets?
T Yes I do

b) T Q number 2 (répandant quelques bonbons sur la table)
P Do you want some?
ou
T Command (faisant le geste d'offrir quelques bonbons)
P Have some

Variante lexicale à utiliser en cas de mauvais fonctionnement: même déroulement avec peanuts ou chips.

Prérappel à utiliser au cas où aucune des variantes ne fonctionnerait:

a) T Q to me about milk
P Do you like milk?
T Yes I do

b) T Question number 2
P Do you want some
ou
T Command
P Have some

Suite de l'évocation:

T Q number 2 (ne laissant qu'un bonbon sur la table)
P Do you want one?
ou
T Command (en faisant le geste d'offrir ce bonbon)
P Have one

Phase 3: retour à la phase 1.

CHEMINEMENT B.

Phase 1: T projette l'image 6, film 2 Passport to English. Remember
P Is there a cup for Alan?
T projette l'image 7. Remember
P Yes, of course there is
T Complete
P Yes, of course there is a cup for Alan
T Change a cup
P ?

Phase 2: évocation de l'énoncé-référent one's for Alan:

T projette l'image 8. Remember
P Look, there are three cups
T projette l'image 9. Remember
P One's for Alan

Phase 3: retour à la phase 1.

8.3.1 Equilibre des cheminements

Les deux cheminements sont suffisamment semblables pour pouvoir être comparés et suffisamment différents pour que, à partir des résultats, on puisse tirer des conclusions quant à leur vertu facilitante.

[1] Il évoque d'un geste une figure de coeur, conventionnellement liée à l'utilisation de *like*.

8.3.2. Similitude des cheminements

a. Tous les mots et syntagmes sont connus. Seul l'énoncé-visé *there's one* n'a jamais été entendu.

Tous les élèves ont entendu:

1. avec accompagnement de situations introduites par le professeur:

Is there any milk in the bottle
Yes, there is some
et
I like peanuts
I want one
I like milk
I want some

2. avec accompagnement de projections:

Is there a cup for Alan?
Yes, of course there is
Look, there are three cups
One's for Alan
(Passport to English. Leçon 2. Images 6, 7, 8, 9)

Ces phrases ont été présentées comme modèles, abondamment répétées et fixées, par opposition à la phrase à créer, que les élèves n'ont jamais entendue. Le rôle du professeur étant de faire découvrir, créer l'énoncé-visé, il se garde évidemment de jamais le proposer comme modèle.

b. Chaque cheminement comporte trois phases:

1. une première tentative d'obtenir l'énoncé-visé;
2. une période d'évocation (voire de restructuration) des inducteurs;
3. une seconde tentative d'obtenir l'énoncé-visé. (Période de création).

c. Aucun des deux énoncés-inducteurs *have one/some* (A) et *one's for Alan* (B) n'appartient à la même structure que l'énoncé-visé:

there's one (on the chair) (A)
(for Alan) (B)

d. Les élèves sont prévenus au début de l'expérience qu'ils devront se soumettre rigoureusement aux changements ou à l'absence de changements dans la situation. Ceci pour éviter qu'ils répondent à l'instruction *change* par un changement d'ordre lexical du genre de *there's a glass*, grammaticalement correct, mais non conforme à la situation, et pour éviter que le refus d'une telle réponse soit équivoque.

e. Dans les deux cas, l'antécédent de *one*, ici *cup*, figure dans le contexte, et l'objet tasse apparaît deux fois (A) et trois fois (B), de sorte que l'utilisation de *one* se justifie situationnellement.

f. Les mêmes instructions sont utilisées. Nous rappelons que le professeur est exclusivement suggestif. Il se permet à peine quelques appréciations sommaires destinées à signaler à l'élève que sa réponse est acceptée ou refusée. Le rappel du référent se fait à l'aide des instructions: *remember*, *repeat*, *question*, *answer*, *command*, *complete*, *long* ou *better*, accompagnant toujours la vue par l'élève de la situation correspondante. Le passage à l'énoncé-visé se fait à l'aide de l'instruction *change*. Les élèves ont l'habitude de ces instructions.

8.3.3. Dissemblance des cheminements

a. Le rôle de la situation

La situation en B a imprégné l'élève au point qu'à la vue de l'image-stimulus, la phrase réponse surgit en général aussitôt. La situation en B est elle-même l'incitateur immédiat de la parole. En A, elle n'en est que l'incitateur médiat: il se produit en surplomb une association entre la mouvance de la situation et la mouvance de l'inducteur. Ce fait a pour conséquence que le rappel de l'inducteur se fait plus rapidement en B qu'en A. En B, si le rappel de l'inducteur *one's for Alan* n'est pas instantané, il ne peut être facilité que par la réaudition de la bande enregistrée. En A, si le rappel de l'inducteur *have one/some* n'est pas instantané, il est facilité par un va-et-vient de deux types:

a: situation identique, énoncés différents: exemple:

do you want sweets
do you want some

ou b: variation correspondante dans la situation et l'énoncé: exemple:

do you like sweets
do you want some
(like est représenté conventionnellement par l'image d'un coeur)
(want est représenté par le geste d'offrir)

ou do you want some
do you want one
(le geste isole un bonbon du tas)

En résumé donc, en A, l'élève évalue *one*, non seulement par rapport à l'objet auquel il correspond (contexte situationnel), mais par rapport à un autre mot *some* situé sur le même axe paradigmatique (contexte linguistique). En B, seul le contexte situationnel est évoqué.

b. Le nombre des interventions

En A le nombre et la variété des interventions augmentent du fait de la flexibilité du cheminement.

En B le nombre des interventions augmente du fait de la répétition des mêmes instructions.

c. La qualité de l'attention

Il est fait appel à une attention mobile, flexible, en A et à une attention fixe en B.

8.4. Les mesures effectuées

Les élèves sont divisés en deux groupes de 25, selon l'ordre alphabétique, dont on est convenu d'accepter qu'il reflète l'ordre du hasard. Ils sont interrogés individuellement sans limite de temps, normalement jusqu'à ce qu'ils trouvent la réponse. Toutes les interrogations sont enregistrées.

L'expérience permet de mesurer:

- Le temps nécessaire à chaque élève pour atteindre le résultat à partir de la première intervention du professeur. Le chiffre du compteur en fait foi (temps).
- Le nombre des interventions du professeur (interventions).
- Le nombre des interventions avant la première apparition correcte de *one* dans la deuxième phase.

- Le nombre des interventions après la première apparition de *one* dans la deuxième phase.
- Le rappel de *one* créant ainsi une sorte de seuil parmi les interventions, qu'il répartit en une série I et une série II, le rapport entre ces deux séries intervient dans chaque cheminement. Le seuil serait donc le rapport entre les valeurs exprimant le nombre d'interventions avant la première apparition de *one* et les valeurs exprimant le nombre d'interventions après cette première apparition (seuils).
- Le nombre de fois qu'il est fait appel à l'énoncé-inducteur dans chaque cheminement, pour chaque sujet (rappels).

8.5. Liste des sujets

	Groupe A		Groupe B
1.	Elisabeth A.	1.	Martine H.
2.	Dorothée A.	2.	Chantal H.
3.	Martine B.	3.	Alice J.
4.	Patricia B.	4.	Marie-Claire L.
5.	Danielle B.	5.	Bernadette L.
6.	Viviane B.	6.	Liliane L.
7.	Gladys C.	7.	Sanny L.
8.	Cécile C.	8.	Martine L.
9.	Anne-Marie C.	9.	Patricia L.
10.	Myriam C.	10.	Christine L.
11.	Wilda D.	11.	Brigitte M.
12.	Jocelyne D.	12.	Marina M.
13.	Chantal D.	13.	Jeannine P.
14.	Nadine D.	14.	Françoise P.
15.	Josiane D.	15.	Jeannine P.
16.	Jacqueline D.	16.	Marie-Astrid P.
17.	Marie-Paule D.	17.	Martine R.
18.	Véronique D.	18.	Martine S.
19.	Joëlle D.	19.	Renilde R.
20.	Patricia F	20.	Marie-Thérèse T.
21.	Marie-Thérèse G.	21.	Nadine V.
22.	Josiane G.	22.	Denise V.
23.	Nadine G.	23.	Viviane W.
24.	Monique G.	24.	Marie-Ange Y.
25.	Myriam O.	25.	Patricia Y.

Les élèves appartiennent au cours secondaire de l'Ecole Normale de Jodoigne (Belgique). Toutes ont été interrogées dans le courant du premier semestre de leur seconde année d'anglais (filles, âge moyen 14 ans). La matière supposée connue avait été enseignée au cours du second semestre de la première année. Pour les cours, elles étaient réparties en trois classes différentes, mais elles avaient le même professeur.

8.6. Protocoles-types

8.6.1. Indications pour la lecture des protocoles

Abréviations: elles ont les significations suivantes:

T: teacher (professeur)
P: pupil (élève)
Q: question

A: answer (réponse)
S: sentence (phrase)
Rp: repeat
Rem: remember
L: long
C: complete

Il n'est pas fait mention des gestes et projections qui accompagnent les instructions du professeur; ceux-ci sont suffisamment indiqués dans la description des cheminements.

Temps: le chiffre est celui qu'indique le compteur de l'enregistreur à chaque interrogation individuelle.

Interventions: une seule intervention du professeur comporte parfois plusieurs instructions. On a considéré comme une seule intervention les instructions groupées entre deux temps de parole de l'élève. Chaque audition de la bande enregistrée est indiquée par *Tape* et est considérée comme une instruction.

Seuils: l'astérisque indique la première apparition correcte du mot-clé *one*. Le premier rapport est celui du nombre des interventions avant, au nombre des interventions après cette apparition. Le second rapport, utilisé dans l'analyse statistique, est celui du nombre des interventions pratiquées avant la première apparition (a), au nombre total des interventions (T).

Rappels: les rappels sont soulignés dans les protocoles. Ils correspondent au nombre de fois que T prononce l'instruction *change a cup*.

13 Chantal D. — CHEMINEMENT A

PHASE 1:

P Yes, there is a cup on the table
Yes, there is a cup on the chair
T Change a cup
P Yes, it is; yes there is it on this chair

PHASE 2:

T Q to me about peanuts
P Do you like peanuts?
T Yes I do; Q 2
P Do you want peanuts?
T Change peanuts
P Do you want it; do you want ... it?
T Q to me about milk
P Do you like milk?
T Yes I do; Q 2
P Do you want milk?
T Change milk
P Do you want ... it?
T No; Q to me about sugar; Q 1
P Do you like sugar?
T Yes I do; Q 2
P Do you like ... do you want some?
T Right; Q 1 about peanuts; Rp
P Do you like peanuts
T Yes I do; Q 2
P Do you want some?
T Yes I do
P Have some
T Thank you very much; Rp

PHASE 3:

	P	Yes, there is a cup on the table
		Yes, there is a cup on the chair
	T	Change a cup
	P	Yes there is it is; is some
	T	No; Q 1 about sweets
	P	Do you like sweets?
	T	Q 2
	P	Do you want some?
	T	Yes I do; Command
	P	Take the sweet
	T	Change sweet
*	P	Take one
	T	Rem
	P	There is a cup on the table
		There is a cup on the chair
	T	Change a cup
	P	There is one (t)
	T	Rp
	P	There is one on the chair

Temps:50
Interventions: 21
Seuil: 18/3; a/t: 18/21
Rappels: 3

5 Bernadette L. — CHEMINEMENT B

PHASE 1:

	P	There is a cup for Alan
	T	Change a cup
	P	-

PHASE 2:

	T	Rem
	P	Look there are three cups
	T	-
	P	One for Alan
	T	Repeat yes
*	P	One's for Alan

PHASE 3:

	T	Repeat yes
	P	Yes of course there is
		Yes of course there is a cup for Alan
	T	Change a cup
	P	-
	T	Repeat
	P	Is there a cup
	T	No look
	P	One's for Alan
	T	Repeat yes
	P	One's for Alan
	T	Repeat yes
	P	Yes of course there is a cup for Alan
	T	Change a cup
	P	One cups. One cup for Alan
	T	Yes change a cup. Repeat this
	P	Yes of course there is
		Yes is there
	T	No; Yes of course there is Long

P Is there a cup for Alan
T Repeat yes
P Yes is there
T No; yes
P Yes of course there is a cup for Alan
T Change a cup
P Yes of course there is one for Alan

Temps: 29
Interventions: 16
Seuil: 3/13; a/t: 3/16
Rappels: 5

8.7. Analyse quantitative des résultats

Les quatre types de données — temps, interventions, seuils et rappels — permettent d'établir les tableaux suivants reprenant les données obtenues sur des élèves pairés et pouvant donner lieu à une analyse statistique par ordinateur.

8.7.1. Tableaux

TABLEAU 10

Temps — Expérience 3

	A	B
1.	51	141
2.	25	63
3.	16	118
4.	27	1
5.	44	29
6.	25	150
7.	33	4
8.	16	2
9.	72	23
10.	17	14
11.	16	188
12.	66	3
13.	50	5
14.	94	149
15.	58	56
16.	32	66
17.	38	54
18.	82	211
19.	30	1
20.	62	135
21.	46	31
22.	19	2
23.	21	291
24.	119	173
25.	117	119
	1186	2029

N = 25
Nl = 25
T = 104.50
Z = −1.560600
PR = 0.059309

TABLEAU 11

Interventions — Expérience 3

	A	B
1.	27	56
2.	12	23
3.	8	58
4.	15	1
5.	24	16
6.	13	42
7.	25	2
8.	10	1
9.	43	7
10.	13	8
11.	9	73
12.	16	1
13.	21	1
14.	26	67
15.	19	19
16.	18	19
17.	23	27
18.	34	72
19.	8	1
20.	13	46
21.	13	6
22.	6	1
23.	10	134
24.	51	57
25.	31	56
	488	794

N = 25
Nl = 24
T = 106.00
Z = −1.257142
PR = 0.104351

TABLEAU 12

Répartition des interventions avant et après la première apparition correcte du mot-clé

Sujets	Avant		Après	
	A	B	A	B
1.	20	2	7	54
2.	8	3	4	20
3.	8	6	0	52
4.	11	1	4	0
5.	19	3	5	13
6.	* 4	7	9	35
7.	*10	1	15	1
8.	6	1	4	0
9.	35	*5	8	2
10.	8	4	5	4
11.	6	6	3	67
12.	13	1	3	0
13.	18	1	3	0
14.	*11	4	15	63
15.	* 9	4	10	15
16.	12	6	2	17
17.	* 7	4	16	23
18.	21	4	13	68
19.	5	1	3	0
20.	9	7	4	39
21.	* 3	*4	10	2
22.	6	1	0	0
23.	6	6	4	130
24.	35	9	16	18
25.	28	4	3	52
Total:	318	89	170	705

*L'astérisque indique, pour le groupe A, un résultat inférieur dans la série avant; pour le groupe B, un résultat inférieur dans la série après.

TABLEAU 13

Seuils a/b Expérience 3

	Rapport $\frac{a}{t}$		Rapport $\frac{b}{t}$	
	A	B	A	B
1.	20/27	2/56	7/27	54/56
2.	8/12	3/23	4/12	20/23
3.	8/8	6/58	0/8	52/58
4.	11/15	1/1	4/15	0/1
5.	19/24	3/16	5/24	13/16
6.	4/13	7/42	9/13	35/42
7.	10/25	1/2	15/25	1/2
8.	6/10	1/1	4/10	0/1
9.	35/43	5/7	8/43	2/7
10.	8/13	4/8	5/13	4/8
11.	6/9	6/73	3/9	67/73
12.	13/16	1/1	3/16	0/1
13.	18/21	1/1	3/21	0/1
14.	11/26	4/67	15/26	63/67
15.	9/19	4/19	10/19	15/19
16.	12/18	2/19	6/18	17/19
17.	7/23	4/27	16/23	23/27
18.	21/34	4/72	13/34	68/72
19.	5/8	1/1	3/8	0/1
20.	9/13	7/46	4/13	39/46
21.	3/13	4/6	10/13	2/6
22.	6/6	1/1	0/6	0/1
23.	6/10	4/134	4/10	130/134
24.	35/51	9/57	17/51	48/57
25.	28/31	4/56	3/31	52/56

N = 25
Nl = 24
T = 59.00
Z = −2.599999
PR = 0.004661

N = 25
Nl = 24
T = 59.00
Z = −2.599999
PR = 0.004661

TABLEAU 14

Rappels Expérience 3

	A	B
1.	2	4
2.	4	6
3.	2	8
4.	2	1
5.	2	5
6.	2	9
7.	4	1
8.	2	1
9.	2	2
10.	4	1
11.	2	14
12.	3	1
13.	3	1
14.	3	15
15.	2	3
16.	2	3
17.	2	3
18.	4	10
19.	2	1
20.	2	7
21.	3	2
22.	2	1
23.	2	16
24.	2	7
25.	4	11
	64	133

N = 25
Nl = 24
T = 71.50
Z = −2.242857
PR = 0.012453

TABLEAU 15

Récapitulatif. Comparaison des groupes A et B par le test de Wilcoxon (et son approximation par le calcul de la normale réduite)

	N	N1	T	Table des valeurs critiques pour la statistique T	Z observé	PR
Temps	25	25	104.5	89	−1.5606	0.059
Interv.	25	24	106.0	81	−1.2571	0.104
Seuils a/T	25	24	59.0	81	−2.5999	0.004
Seuils b/T	25	24	59.0	81	−2.5999	0.004
Rappels	25	24	71.5	81	−2.2428	0.012

N = nombre de paires observées.
N1 = nombre de paires disponibles.
T = valeur T obtenue par le test de Wilcoxon pour la statistique des petits nombres.
Table = valeurs de la table de Wilcoxon pour le nombre de degré de liberté (N1). Selon cette table, la valeur T est significative si elle se trouve en dessous de la valeur proposée par la table pour le nombre de degrés de liberté, c'est-à-dire le nombre de N1. C'est cette valeur que nous indiquons ici.
Z = valeur de la statistique normale réduite qui est une bonne approximation pour un nombre suffisant d'observations ($N_1 = 25$).
PR = probabilité des valeurs comprises entre $-\infty$ et Z observé; si cette PR est 0.05 ou 0.95, nous rejetons l'hypothèse nulle, où les échantillons sont déclarés égaux; dans le cas contraire, nous ne pouvons rejeter l'hypothèse nulle.

8.7.2. Commentaire des résultats

8.7.2.1. Temps

L'examen des échantillons ne permet pas de déceler de différence significative, malgré que la probabilité de la statistique soit proche du seuil (Z = -1.56; P = 0.059). Les multiples facteurs qui composent l'expérience se contrebalancent donc, mais il se peut que les différences significatives soient noyées dans la moyenne et qu'une étude qualitative permette d'énoncer des hypothèses supplémentaires en vue de déceler les différences qui n'apparaîtraient pas ici. Par contre les graphiques sont plus éloquents.

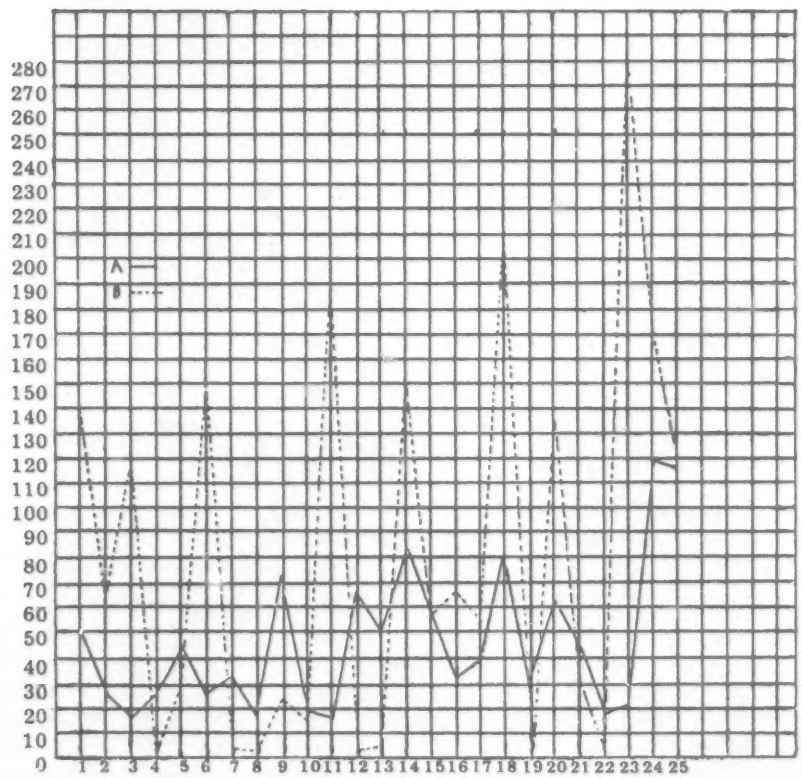
Nous avons réalisé deux graphiques établissant une comparaison entre les deux cheminements relativement aux résultats individuels (graphique 1) et aux résultats cumulatifs (graphique 2). Ce dernier graphique s'appuie sur un tableau des résultats cumulatifs réalisé d'après le tableau 10. Les graphiques indiquent clairement l'allure différente des deux cheminements.

Le graphique 1 (résultats individuels) montre combien le cheminement B suscite des comportements opposés et extrêmes: 5 élèves atteignent le résultat quasi immédiatement, mais 10 élèves ne l'atteignent qu'au-delà du temps 100 et 10 élèves dans des temps de 5 à 100. Par contre, dans le cheminement A, aucun élève n'atteint le résultat dans un temps inférieur à 10, mais deux élèves seulement dépassent le temps 100; 23 élèves se situent donc dans des temps allant de 10 à 100.

Le graphique 2 (courbes cumulatives des résultats) nous montre plus clairement encore la plus grande homogénéité des résultats dans le cheminement A: l'écart entre le premier et le 25e élève est d'un tiers inférieur à ce qu'il est dans le cheminement B. De plus l'accroissement se déroule de manière plus régulière en A: le tracé de la courbe témoigne d'un développement harmonieux, déviant à peine au niveau du temps 60-64, tandis que le tracé en B comporte de nombreux paliers et donne de ce fait l'impression de se développer par saccades.

Etude de la variable temps : résultats individuels

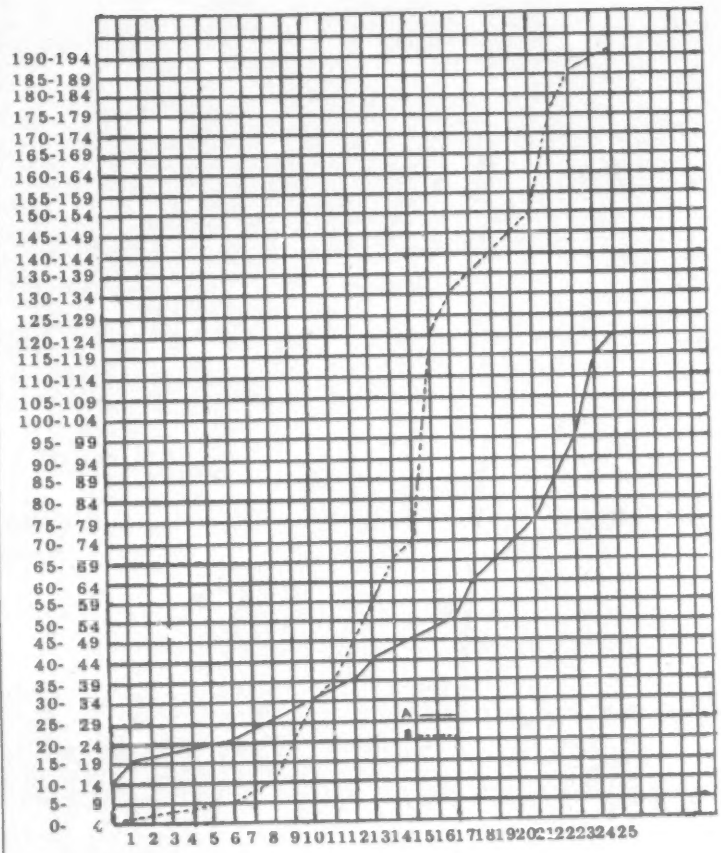
Graphique 1



Etude de la variable temps: résultats cumulatifs

Graphique 2

Temps	A	B
190-194		
185-189		25
180-184		23
175-179		22
170-174		22
165-169		21
160-164		21
155-159		21
150-154		21
145-149		21
140-144		19
135-139		19
130-134		18
125-129		17
120-124		16
115-119	25	16
110-114	24	15
105-109	23	15
100-104	23	15
95- 99	23	15
90- 94	23	15
85- 89	22	15
80- 84	22	15
75- 79	21	15
70- 74	21	15
65- 69	20	15
60- 64	19	14
55- 59	18	13
50- 54	17	13
45- 49	17	11
40- 44	15	11
35- 39	13	11
30- 34	12	11
25- 29	10	10
20- 24	6	9
15- 19	6	9
10- 14	1	8
5- 9	0	8
0- 4	0	6



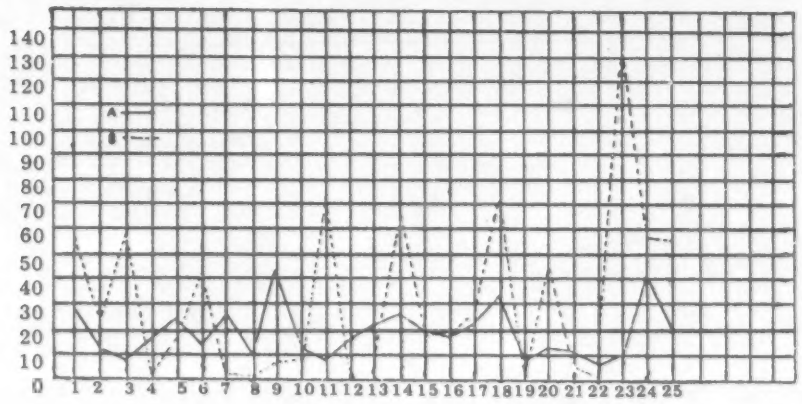
8.7.2.2. Interventions

La comparaison du nombre des interventions dans les deux échantillons n'est pas significative. Ce résultat peut trouver une explication dans le manque de rigueur de cette mesure: en effet il arrive fréquemment que la restructuration de l'énoncé-inducteur soit laborieuse au point d'exiger, de la part du professeur, une série d'interventions qu'il faudrait déduire du nombre d'interventions visant l'énoncé à créer. Cette opération est rendue difficile par l'enchevêtrement des interventions des deux types: l'énoncé-inducteur, une fois restructuré, ne l'est pas toujours pour de bon, et il faut continuer à le rappeler à la mémoire des sujets. Ce manque de rigueur nous a fait préférer, à la mesure des interventions, celle des seuils et des rappels.

Le graphique 3 indique un déploiement très semblable à celui de l'indice temps.

Etude de la variable interventions : résultats individuels

Graphique 3



8.7.2.3. Seuils

Les résultats selon le rapport a/T et selon le rapport b/T étant identiques (rappelons que a représente le nombre des interventions avant le seuil, b le nombre des interventions après, et T le nombre total des interventions), nous ne tenons compte, dans la discussion, que d'un seul rapport: les échantillons sont différents de façon marquée (Z = -2.59; P = 0.004; T = 59; table = 81).

Le cheminement A est plus lent à susciter l'apparition du mot clé (il survient dans un processus de reconstruction), que le cheminement B (il survient dans une réaudition): 318 interventions sont nécessaires au cheminement A contre 89 au cheminement B. Par contre, une fois le mot-clé apparu, le cheminement A aboutit plus rapidement à l'énoncé-visé que le cheminement B; autrement dit le transfert s'effectue plus aisément dans le cheminement A: 170 interventions lui sont nécessaires, alors qu'il en faut 705 au cheminement B.

Ces chiffres sont révélateurs. La différence entre les groupes va du simple au double tout en inversant le rapport selon qu'il s'agit des interventions précédant ou suivant l'apparition du mot-clé: le groupe A totalise deux fois plus d'interventions avant que le groupe B; le groupe B totalise deux fois plus d'interventions après que le groupe A. Au total, les deux groupes totalisent approximativement le même nombre d'interventions (comme l'analyse de cette donnée en fait foi). Ceci indique une différence qualitative très nette entre les deux cheminements.

Le rapport entre les deux séries d'interventions — celles précédant et celles suivant l'apparition de *one* — est quasi inversé d'un cheminement à l'autre: en A, 6 résultats sur 25 seulement indiquent dans la série II (après) un chiffre supérieur à celui de la série I (avant) (ces résultats sont marqués d'un astérisque); les 19 autres résultats indiquent un chiffre supérieur dans la série I, si nettement supérieur, en général, que l'apparition de *one* dans les rappels paraît bien constituer la clé de la création finale.

En B, deux résultats seulement indiquent un chiffre supérieur dans la série I. Dans les autres cas, le chiffre de la série I est nettement inférieur, ce qui montre que le rappel de *one* ne nécessite qu'un nombre limité d'interventions, mais ne constitue pas pour autant la clé de la création finale (tableau 13).

8.7.2.4. Rappels

Il nous paraît intéressant de recevoir la confirmation que le nombre nettement supérieur des rappels dans le cheminement B (133 contre 64 dans le cheminement A), représente une différence significative ($Z = -2.24$; $P = 0.012$ / $T = 71.5$; table = 81). La mesure des rappels nous semble en effet la plus apte à nous renseigner sur le processus de l'apprentissage.

8.7.3. Autre relevé

Nous ajoutons aux résultats retenus pour l'analyse quantitative, le relevé suivant (tableau 16) illustrant le nombre de fois où un remplacement autre que *one* est proposé par l'élève dans la phrase à créer (mauvaise évaluation paradigmatique). Par exemple l'élève répond *There's it on the table* à l'instruction *change a cup*.

Le tableau 16 nous montre la variété de ces erreurs commises dans les deux cheminements, en réponse à l'instruction du professeur *change a cup*. Il s'agit donc des substitutions erronées à *a cup*. L'instruction a été répétée 137 fois en B et 65 fois en A pour la totalité des élèves. Outre l'erreur de *one's* produite 35 fois en B et deux fois seulement en A, les deux cheminements se distinguent par une plus grande variété d'erreurs en B.

8.7.4. Premières conclusions

Les faits suivants, qui apparaissent à la suite de l'analyse quantitative des résultats semblent indiquer une meilleure rentabilité du cheminement A:

- Il y a plus de résultats extrêmes en B qu'en A.
- Le temps total et le nombre total des interventions sont inférieurs en A, malgré le plus grand nombre de résultats immédiats en B.
- Le nombre des erreurs de substitution est plus élevé en B qu'en A.
- Il y a une plus grande variété d'erreurs en B qu'en A.
- Le rappel de *one* est plus ardu en A qu'en B, mais aussi plus agissant sur la création finale.

8.8. Analyse qualitative des résultats

Nous distinguons trois types de résultats.

8.8.1. Les résultats immédiats

Les cinq élèves qui trouvent l'énoncé-visé après une seule intervention du professeur, à savoir après l'instruction *change a cup*, et, en tout cas, avant l'apparition de l'énoncé-inducteur contenant *one*, se sont souvenues de *one* et l'ont aussitôt glisser dans l'énoncé-visé. Il faut remarquer que ces élèves appartiennent au groupe B. Il est très difficile d'interpréter ce fait. Ces cinq élèves sont: Marie-Claire L., Sanny L., Martine L., Jeannine P., et Denise V.

TABLEAU 16

Erreurs dans la substitution à *a cup*

	A	B
Instructions (total)	65	137
Abstentions (total)	12	13
Réponses erronées (total)	28	99
Types différents de réponses erronées	10	18
Autre mot lexical	6	16
Omission	2	12
some	6	4
one's	2	35
it	7	10
its		1
his, they	1	1
is	1	1
one cup	1	4
on want	1	6
it a cup / it op the cup	1	1
one cups		2
any		1
that's		1
one it		1
i cup		1
that's a cup		1
a cups		1

8.8.2. Les résultats mécaniques

Nous disons que le résultat est mécanique quand le professeur utilise l'opération du dernier recours: il fait remplacer, dans l'énoncé-inducteur, *one* par son antécédent nominal, de telle sorte que dans l'énoncé-visé, l'élève n'a plus qu'à réaliser l'opération inverse:

P Do you want one / have one
T Change one
P Do you want a sweet / have a sweet (A)

et

P One's for Alan
T Change one
P A cup's for Alan (B)

avec plusieurs retours sur soi:

T Change a sweet
P Do you want one / have one
et
T Change a cup
P One's for Alan, etc...

de manière que la substituabilité, enfin aperçue, se transfère à la phrase à créer. Ceci, nous le répétons, est un dernier recours qui constitue, en quelque sorte, un moyen mécanique d'arriver au résultat et ne renseigne guère sur le cheminement effectivement parcouru. C'est le cas de cinq élèves dans le cheminement B: Martine H., Alice J., Brigitte M., Françoise P. et Viviane W. et de quatre élèves dans le cheminement A: Elisabeth A., Danielle B., Véronique D. et Monique G.

Il y a donc quatorze élèves dont le cheminement personnel est soit invisible (1) soit en partie inexistant (2). Ces résultats comportent certainement leur part de signification, mais tels qu'ils se présentent dans cette expérience, ils n'éclairent pas notre recherche. Rappelons que nous cherchons à observer si, lors d'une évocation défectueuse, ici celle de *one*, le rappel unique de *one* est plus ou moins efficace que le rappel de sa substituabilité avec *some*.

8.8.3. Les résultats médiats

Il nous est donc précieux de pouvoir capter le cheminement personnel de l'élève. Nous appelons les résultats qui permettent cette observation résultats médiats. Pas nécessairement parce que l'élève y a mis plus d'intelligence, mais parce que nous pouvons y observer un tâtonnement révélateur.

8.8.3.1. Tâtonnement en A: va-et-vient

Dans le cheminement A, le tâtonnement consiste en un va-et-vient entre *one* et *some*, le choix se précisant plus ou moins rapidement. Dans le cheminement B, le tâtonnement consiste en un alignement de *one('s)* et de *a cup*, soit que dans *one's for Alan* l'élève retienne *one('s) cup for Alan*, soit qu'au lieu de *there's a cup*, il dise *there's one cup*. Il s'ensuit que, dans le cheminement A, le tâtonnement est perceptible à travers une série de réponses, alors que, dans le cheminement B, il apparaît aussi bien dans un seul énoncé.

Voici ce que nous croyons être, dans les différents relevés, ces moments révélateurs. Ce que nous écrivons sur une ligne fait l'objet d'un seul temps de parole. Nous reproduisons ci-dessous, dans leur ordre chronologique, les interventions de l'élève contenant les mots-clés *some* et *one*. Nous omettons les interventions où ces mots ne figurent pas, et les interventions du professeur. Les astérisques indiquent les énoncés incorrects parce que non conformes à la situation d'accompagnement.

Dorothée A.	have some	
	*there is some	
	have one	
	there is one	
Martine B.	have some	
	there is one	
Patricia B.	have some	
	*there is some	there is one
Viviane B.	*do you want one	
	do you want some	
	do you want one	
	*there is some	there is one

Gladys C.	do you want some	
	do you want on. sweets	
	do you want one	
	there one	
	there's one	
Cécile C.	do you want some	
	do you want one	
	there is one	
	there is one cup	
	there is a cup	
	there is one	
Anne-Marie C.	do you want some	sg
	do you want some	pl
	do you want one	
	there's one	
Myriam C.	do you want some	
	do you want one	
	there is one cup	
	there is one	
Wilda D.	do you want some	
	have some	
	*have one	
	do you want some	
	do you want one	
	there is one	
Nadine D.	*do you want one	
	do you want some	
	do you want one	
	have one	
	there is one	
Marie-Thérèse G.	do you want one	
	have one	
	there is one	
Jocelyne D.	*do you want one	
	do you want some	sg
	do you want some	pl
	*there is some	
	do you want some	
	do you want one	
	there is one	
Chantal D.	do you want some	pl
	have some	
	*there is it is; is some	
	do you want some	pl
	take one	
	there is one's	
	there is one	
Josiane D.	*have one	
	do you want some	
	do you want one	
	there is one	
Jacqueline D.	do you want some	
	do you want one	
	there is one	

Marie-Paule D.	*do you want one	
	do you want some	sg
	do you want one some	pl
	do you want one	
	there is one's	
	there is one	
Joëlle D.	do you want some	
	do you want one	
	there is one	
Patricia F.	do you want some	pl
	*do you want one	
	there is some one	
	there is one	
Josiane G.	there is some	
	there is one	
Nadine G.	do you want some	pl
	have some	
	have one	
	do you want one	
	there is one	
Myriam O.	do you want some	
	do you want one	
	there is one	
	do you want one	
	there is one	

8.8.3.2. Tâtonnement en B: alignement

Nous reproduisons ici l'énoncé ou, dans leur ordre d'apparition, les énoncés où l'alignement est le plus apparent dans chaque cheminement.

Chantal H.	one's yes of course one a cup
Alice J.	one for Alan
	one's cup for Alan
Bernadette L.	one cups one cup for Alan
Liliane L.	one for Alan
	yes of course there is one's for one's cup
Christine L.	that's three cups one
Marina M.	yes there is some
Jeannine ?.	yes of course there is some
	one for Alan
	one's for Alan
	there is one for Alan
Martine R.	there is one's cup for Alan
Martine S.	there is some
	there is a cup a cups
	there is a cups a cup
	there is one cup
	there are one cup
	there is one a cup
	there is one's one cup
Renilde S.	there is some

Marie-Ange Y.	one for Alan
Patricia Y.	there is a cup one cup there is a one's for Alan

Nous remarquons que l'alignement ne se présente que trois fois dans le cheminement A:

one sweets	Gladys C.
one cup	Cécile C. et Myriam C.

et que le va-et-vient ne se présente que quatre fois dans le cheminement B: *some* apparaît spontanément chez Martine M., Jeannine P., Martine S. et Renilde S.

8.9. Conclusions de l'expérience

Il va sans dire que les conclusions de cette expérience doivent être tirées très prudemment. Sur cinquante élèves, quatorze résultats ont été jugés inutilisables pour les fins de l'expérience, à cause de leur aspect immédiat ou mécanique. Risquons cependant quelques conclusions à l'appui des premières constatations et de l'étude qui vient d'être faite des tâtonnements.

Il semble bien que, malgré ou justement à cause du braquage qu'il occasionne, le cheminement B produit une imitation adéquate, mais une création pauvre.

1. Le transfert de *one* de l'énoncé-inducteur à l'énoncé-visé se fait difficilement en B, en dépit de la fréquence de la réaudition et de la promptitude du rappel.
2. L'alignement que nous observons dans les tâtonnements en B, est, en fait, l'alignement erroné de deux essais corrects. L'élève opère par sommation. Le va-et-vient que nous observons en A est davantage le fait d'une construction.
3. Pour pouvoir être réutilisé, l'élément gagne à être pressenti dégagé de son contexte. Le moyen de le dégager de son contexte est de le faire apercevoir dans sa substituabilité, d'où l'utilité de *some*. Par contre, certains syntagmes éloignent de la création par la globalisation qu'ils entraînent (voir le nombre d'utilisations erronées de *one's)* et la difficulté d'y pratiquer des substitutions correctes: *one's for Alan* se remplace difficilement par *a cup's for Alan*. Il semble donc que la création soit aidée par le développement des axes paradigmatiques, mais contrecarrée par certains développements syntagmatiques: *one* passe mieux d'un contexte reconstruit par l'élève, où il peut alterner avec *some*, que d'un contexte préconstruit, où il n'est pas l'objet d'une alternance, même si ce dernier modèle est réentendu. C'est le fait que *one* apparaît comme un élément substituable, mouvant sur un axe paradigmatique, qui provoque son rappel moins immédiat, mais son transfert plus rapide en A. C'est le rappel de sa substituabilité qui le fait pénétrer dans un autre contexte que celui de son premier emploi.
4. La restructuration de l'énoncé-inducteur double à laquelle nous avons soumis les sujets de cette expérience semble bien imprimer uue pulsion au transfert même si elle s'accompagne d'une certaine lenteur. La restructuration plus rapide de l'inducteur formule de type B n'est suivie d'un transfert rapide qu'à condition que les énoncés inducteur et visé soient quasi identiques quant à leur structure. Cette constatation nous est inspirée par la comparaison des expériences 2 et 3: transfert rapide à *I was waiting for the bus* à partir de *I was waiting for my uncle;* transfert lent ou inexistant à *There's one on the chair* à partir de *One's for Alan.*
5. L'implication méthodologique à retirer de cette expérience peut se formuler comme suit:

a. Si la formule de même structure n'est pas disponible dans la mémoire, la création tend à trouver sa source dans une mobilité de va-et-vient.

b. La mobilité paradigmatique procure une aide plus fondamentale que la fixité syntagmatique.

c. Les organisateurs cognitifs dont nous parle Ausubel (1967 26) pour diverses branches de la connaissance pourraient, pour les langues étrangères, revenir à ces axes d'alternances ou points de non fixité où la mobilité trouve à s'exercer.

Nous rencontrerions volontiers ici les vues de la linguistique d'inspiration guillaumienne: "...the different components of any system will be analyzed in terms of their relative positions in time so that a grammatical system will be seen as a potentiality of operation, as a mental mechanism making possible a movement, unrolling between two limits (e.g. for the system of number, between singular and plural) (Hirtle 1975 6).

Nous avons tenté ailleurs (Boulouffe 1974) de consigner ces axes d'alternances dans un tableau les étageant depuis ceux qui comme l'opposition *some/one* soumettent le sujet à l'observation du donné expérimental, jusqu'à ceux qui comme *the/a* ou *might/should* laissent au sujet une liberté de visée. Cet étagement correspondrait par conséquent à un respect grandissant pour l'autonomie de la visée, caractéristique de l'expression libre, et pourrait être considéré comme une voie y conduisant.

Même si notre troisième expérience semble indiquer que le maniement de l'opposition favorise davantage la création de phrases que le maniement d'un de ses termes (ordre de simultanéité), elle ne nous livre aucun renseignement sur l'ordre optimal pour l'apparition des oppositions (ordre de postériorité). Cette indication demande à être soumise à un contrôle expérimental. C'est donc à un titre purement exploratoire que nous renvoyons au chapitre sur les implications pédagogiques pour une reproduction et un examen de ce tableau des oppositions.

8.10 Conclusion générale de la partie expérimentale

En guise de conclusion commune aux trois expériences, nous répondrons comme suit aux questions posées relativement à l'opportunité d'animer les traces mémorielles:

1. L'empêchement de répondre n'est pas le signe d'un vide mémoriel. Sous le silence se cache au contraire un monde de velléités intelligentes.
2. Le silence n'est imputable ni à un refus obstiné de répondre ni à une absence de motivation. Au contraire l'élève manifeste sa joie aux moments de découverte.
3. L'apprenant est dans une large proportion capable d'organiser sa mémoire: il opère avec succès les manoeuvres de sériation/sélection et de recouvrement/extraction.
4. Le silence est imputable à des raisons diverses; le blocage survient:
   a) d'un ennuagement passager;
   b) d'un problème purement formel;
   c) d'une association inadéquate du fond et de la forme;
   d) d'une méprise sur des distinctions fondamentales telles que aller ≠ être.
5. La longueur générale du recouvrement par rapport au transfert semble justifier une intervention dans l'activation de la mémoire.
6. L'intervention se réclamera de l'acquis intérieur plutôt que d'un renouveau extérieur.

7. L'intervention prendra la forme d'une dialectique. Elle rencontrera l'élève à son point d'achoppement et lui livrera l'aide commandée par son besoin.

Nous abordons dans notre troisième partie les modalités de cette interaction: l'apprentissage créatif qu'elle occasionne, les stratégies qui la caractérisent et les implications pédagogiques qui en découlent. Nos trois derniers chapitres poursuivent également la discussion de nos expériences.

TROISIEME PARTIE:

L'exploitation du connu

CHAPITRE 9:

La créativité dans l'apprentissage

La créativité spontanée, la capacité de produire des énoncés inédits, autrement dit l'expression libre, totalement dégagée de ses modèles, représente l'objectif ultime du cours de langue.

Dans ce neuvième chapitre, nous aimerions définir la créativité telle qu'elle peut être associée au processus de l'apprentissage. Il s'agit en effet de distinguer une créativité qui jongle avec une langue bien possédée d'une créativité qui se met au service de l'apprentissage.

Nous dégagerons la notion d'apprentissage créatif dont la marque est une rencontre — nous verrons laquelle — alors que les marques habituellement apposées à la créativité sont la divergence et l'inventivité combinatoire.

9.1. La créativité divergente des psychologues

La créativité correspond à la production divergente. La relation particulière que chaque individu entretient avec sa langue maternelle serait fonction, non de l'intelligence générale, mais de la créativité, de la capacité de production divergente de l'individu (voir A. Beaudot 1971, 41). Dans le cas de la production convergente, la différenciation entre les sujets se fait selon que la réponse exacte a été donnée ou non; dans le cas de la production divergente, selon le nombre de réponses données par chaque sujet. Il faut noter, cependant, nous dit-on que la production divergente ne peut s'exercer sans qu'il y ait eu, au préalable, emmagasinage par la mémoire des connaissances nécessaires. Il existe un seuil, en deçà duquel la créativité, par manque de matériau, ne peut entrer en action.

Il est intéressant de noter ceci: la créativité serait liée à une certaine lenteur. 1 lg distingue deux types d'enfants, qu'elle appelle "imitatif" et "créatif". Les enfants du premier groupe apprennent plus rapidement et avec plus de précision, en usant moins du parler bébé et du jargon. Les filles se situent plus volontiers que les garçons dans ce groupe d'élèves précis. Le créatif est plus lent et plus apte à élaborer des prononciations et un jargon de son cru (repris par W. Penfield & L. Roberts 1963, 261).

Qu'elle se manifeste avec rapidité ou avec lenteur, la divergence est la marque de la créativité.

9.2. La créativité combinatoire des linguistes

Pour les structuralistes soucieux de découvrir et de décrire la structure du langage, c'est-à-dire des séquences de sons, phonèmes, morphèmes et constituants en relation de dépendance mutuelle, à partir d'un corpus fini, la capacité du sujet parlant de créer des phrases nouvelles ne représente pas un terrain d'investigation privilégié. Les opérations distributionnelles de substitution, expansion ou addition livrent d'elles-mêmes les combinaisons annonçant la créativité.

Chomsky par contre voit, dans la propriété de récursivité du langage et dans l'infinitude qu'elle implique, le reflet du comportement du sujet parlant qui, à partir de l'expérience limitée et accidentelle qu'il a de la langue, est capable d'énoncer et de comprendre un nombre illimité de phrases inédites (Peytard-Genouvrier 1970, 124 (3)). Cette aptitude à créer ne peut s'expliquer, selon Chomsky, ni par l'habitude, ni par l'association, ni par le conditionnement. Seules les idées innées permettent d'en rendre compte (in A. Mac Intyre 1968, 686). Il s'agit toujours d'une créativité syntaxique.

Aux yeux de Guillaume ce n'est pas au niveau de la syntaxe que s'exerce la véritable créativité du langage, mais bien dans "la pensée pensante, où les idées en genèse ne sont encore que les mystérieuses impulsions créatrices de l'esprit" (1964, 75). Guillaume nous parle des "opérations de pensée qui créent la forme" (1965, 133). Pour lui, l'opération de pensée est un mouvement de va-et-vient entre deux termes antinomiques, par exemple l'espace et le temps. Le mouvement se répète à l'infini, en ce sens que la pensée constructrice du langage reprend son opération sur ses propres résultats. Les termes du mouvement changent, mais le mouvement reste inchangé: une fois livrée la distinction espace-temps, par exemple, l'espace livre à son tour la distinction singulier-pluriel. C'est le principe d'itérativité.

Que le niveau soit celui de la syntaxe superficielle, de la syntaxe profonde ou des opérations de pensée, la créativité se marque par des arrangements, par des combinaisons.

9.3. Le dilemme pédagogique

Les pédagogues se posent la question-clé suivante: "Où se situe le seuil entre le respect nécessaire des données du langage et la part d'innovation que comporte l'acte de création? "

On parle de création lorsque des phrases nouvelles sont énoncées, des phrases jamais entendues. Nous sommes évidemment dans le flou. Sur quel critère nous baser pour décider qu'une phrase est nouvelle? S'agit-il de production, demande Saporta (1966, 87), si l'élève à qui on a présenté *I eat meat*, *I eat fish* et *I eat fresh meat*, énonce automatiquement *I eat fresh fish*, ou plutôt, comme il le laisse entendre, d'une simplification excessive du problème? Il est vrai, écrit M. Anisfeld (1966, 108), que la grammaire, mieux que le lexique, permet la généralisation à des situations nouvelles, le nom d'un meuble *chair* n'aide pas à découvrir le nom d'un autre meuble *table*. Faut-il donc, dans le domaine de la création, ne considérer que la grammaire? Certes, il est rare qu'un mot m'aide à deviner un autre mot que je ne connais pas, sauf s'ils appartiennent tous deux à uue même famille, mais dans le passage d'une phrase à l'autre, c'est le mot lexical qui a changé: ne faudrait-il donc pas plutôt considérer le lexique? Je suis certaine, écrit A. Pincas (1968, 218), qu'en énonçant: *the sellotape on my carpet is one tenth used up*, je crée une phrase: je ne l'ai jamais entendue, personne ne l'a dite avant moi. La création implique-t-elle l'originalité? Suffit-il que la phrase soit nouvelle pour celui qui l'énonce ou faut-il juger de sa nouveauté au regard de l'univers des phrases précédemment émises dans une langue donnée? Entreprise irréalisable dans un cas comme dans l'autre. Est-il plus réaliste de s'en tenir aux règles définissant l'acceptabilité des mots et des phrases? En anglais, *fland* et *splob* sont des mots potentiels possibles; *tland* et *spkay* ne le sont pas; *pink accidents cause sleeping storms* est acceptable en tant que phrase grammaticale jamais utilisée, *accidents pink storms sleeping cause* ne l'est pas (P. Herriot 1970, 13). Si l'invention des phrases nouvelles devait se ramener à une gymnastique linguistique de ce genre, autant vaudrait pour nous ne pas en parler. Il n'est pas si simple de déterminer la nouveauté! La création n'est jamais totale. Tout le problème est d'évaluer, dans l'acte de création, la part d'acceptation inéluctable des données et la part d'invention.

9.3.1. L'aveu d'impuissance

La réponse à la question-clé traduit la diversité de la pédagogie. Les pédagogues s'avouent impuissants.

Il n'appartient pas au professeur, écrit A. Leontiev, de susciter chez l'élève un comportement nouveau (1963, 218). Là où les aptitudes créatives sont examinées, on ne peut qu'essayer de fixer des critères rigoureux à l'évaluation subjective, écrit C. Truchot, car "l'évaluation objective est impossible au niveau de l'émission dans l'état actuel de nos connaissances" (1971, 108). Il est souvent difficile, sinon impossible, de découvrir selon

quelle proportion la reproduction de mémoire et la génération à partir des schèmes structuraux se sont combinés, écrit J. Lyons: "It is often difficult, if not impossible, to discover to what degree reproduction from memory and generation on the basis of structural patterns have combined in the formation of actual utterances" (1963, 441).

9.3.2. Le compromis structuraliste

Les pédagogues instituent un compromis entre la position structuraliste et la créativité; pour les pédagogues structuralistes, les chaînes de cases représentent, sans doute, cette part du langage dont nous avons dit qu'elle devait être obligatoirement acceptée, avant que puisse être amorcée la création. "The student adds to his repertoire a sort of stencil through which he can express a variety of things according to the variable items he chooses to put in the places where he has learned that substitution is possible (Hughes 1968 96).

9.3.2.1 Le compromis sans réserve

Aucune incompatibilité n'apparaît entre la manipulation des structures et la création: "stimulus-response drills and the creative use of language are not mutually exclusive" (Alexander 1969, 10), et la variation à l'infini à l'intérieur des cases reçues est bien synonyme, de créativité: "language drills lay down a basic framework capable of infinite variation (creativity)" (1969, 10). Ceci aboutit à ne discerner, sous la démarche créative, que la substitution lexicale: "... the creative use of language is quite often simply a matter of lexical choice" (Alexander 1969, 10). Cet auteur est particulièrement influencé par la conception littéraire de la créativité, dont il donne de nombreux exemples de la puissance novatrice en matière de style, de vocabulaire et de syntaxe.

L'exercice structural est même promu en thérapeutique: "L'exercice structural est un entraînement efficace à la communication... Le bénéfice est considérable, surtout auprès des enfants linguistiquement les plus défavorisés... Il y a là une véritable thérapeutique de l'inhibition de la parole. (Genouvrier 1970 :3).

9.3.2.2. Le compromis à peine consenti

L'exercice structural accentue le réflexe au détriment de la production: "Control of what is to be said is entirely in the hands of the teacher; the student's performance is therefore necessarily "reflective" and not "productive" (Stevick 1976 77); "Techniques that make use of habit formation and stimulus-response association, expressed in dialogues and structure drills, are unlikely to be compatible with *creative* use" (Cook 1970 5).

L'exercice structural procure une fausse satisfaction: "La sécurité est apportée par une forme d'auto-satisfaction inspirée par l'aspect logique et merveilleusement symétrique des exercices structuraux" (Raillard 1975 119).

Le sens des énoncés échappe à l'élève: "L'élève fait des équivalences entre signifiants sans trop se préoccuper des signifiés qu'ils véhiculent avec eux" (Besse 1975 137).

L'exercice structural cultive une pseudo-communication: "Tout est dirigé de l'extérieur, rien ne procède de l'intérieur; l'étudiant ne communique rien qui ait un sens réel pour lui" (Besse citant Rivers 1977 17).

L'exercice structural ressortit au système neuro-fonctionnel cognitif intrapersonnel plutôt qu'au système neuro-fonctionnel communicatif interpersonnel. "Pattern-practice drills prompt the learner to engage in Foreign Language Learning based on the cognitive hierarchy, rather than Second Language Acquisition based on the communication hierarchy" (Lamendella 1979 17). Remarquons combien la présente citation fait ressortir l'opposition entre le cognitif-corps de connaissance et le cognitif-confrontation avec le déjà connu. Lamendella pense ici à l'exercice structural comme à un moyen d'accès à la

connaissance. Le *pattern-drill* cognitif que nous avons décrit met en jeu un retour vers la connaissance.

9.3.2.3. Le compromis situationnel ou logique

L'élasticité de la parole est obtenue, primordialement, par le renouvellement incessant du décor, du cadre. Le langage est la réponse à un stimulus situationnel: à des bribes de situations entrant dans diverses combinaisons, correspondraient des bribes de discours; mises bout à bout, celles-ci permettraient une infinité de juxtapositions, conformément aux exigences de la création. Nul doute que cette conception du langage soit courante: "When we listen to *real language* (even at its most creative) we hear snippets of drills much of the time" (Alexander 1969, 10). La créativité se ramènerait au pouvoir d'ajuster correctement les *snippets* ou bribes, d'abord correctement reçus ou mémorisés. Le code devient parole par le fait d'être répété dans un autre contexte, ou après avoir subi, tout au plus, quelques ajustements minimes.

L'élève est invité à produire de plus longues séquences d'énoncés que dans les *drills*. Le passage à l'expression libre se fait par l'intermédiaire de ces arrangements créatifs. "Pupils need practice in varying, adapting and re-arranging creatively what they have learned off by heart" (Wheeler 1970, 8).

9.3.2.4. Le compromis ludique

Le jeu, au déroulement moins rigide que le *drill*, est une manière de promouvoir la création (Cook 1970 7). Le jeu créatif est préconisé par Debyser (1976) et Niel (1978).

9.3.3. Les pédagogues raniment la "grammaire interne"

"Un fait est certain: l'existence de cette grammaire interne peut seule expliquer une créativité spontanée (Adamczewski 1973 7).

9.3.3.1. Ce sera la grammaire transformationnelle

"The student no longer acquires a set of overt habits; instead he acquires a set of internal rules which allow him to use the language creatively, producing and understanding sentences he has never heard before" (Krohn 1970, 105).

La récursivité des règles séduit E. Roulet. Il y découvre la source d'un apport à la création. Pour la première fois, nous dit-il, nous trouvons des règles pour la construction des phrases complexes, qui peuvent servir de base à un cours de rédaction. "Le système des règles génératrices, par son caractère récursif, rend compte de l'aspect créatif du langage et peut ainsi contribuer au développement d'un enseignement orienté de plus en plus vers l'expression libre" (1971, 593).

Pour Kandiah, l'apport principal de la grammaire transformationnelle réside, non dans les exercices qu'elle aide à préparer, mais dans l'essor nouveau qu'elle procure à l'activité intellectuelle: "... the most remarkable and important contribution of transformational grammar is that, by its firm apprehension of the creative aspect of language, it reinstates what might be (misleadingly) described as intellectual activity ..." (1970, 179).

9.3.3.2. Ce sera une grammaire d'inspiration guillaumienne

Là où la grammaire normative voit des valeurs caractéristiques sans rapport entre elles, une grammaire d'inspiration guillaumienne fait apercevoir une valeur unique (signifié de puissance) située en langue et une valeur multiple (signifiés d'effet) située en discours (Peytard & Genouvrier 1970 99).

9.3.3.3. Ce sera la grammaire innée accompagnant le processus d'acquisition

"Creative construction in language acquisition refers to the process by which learners gradually reconstruct rules for speech they hear guided by innate mechanisms" (Dulay & Burt 1978 67).

9.3.4. Les pédagogues animent "la parole en surface"

Il faut, nous dit Peck, impliquer les élèves à titre personnel, utiliser des situations à forte charge émotionnelle, de manière qu'ils se sentent acculés à la communication (1971, 137). Wilkins s'intéresse aux catégories de fonctions de communication. La création réside, dans la communication directe, dans l'action plutôt que dans la relation d'un événement par l'intermédiaire du langage. "The aim of language teaching is to teach learners to exploit their grammatical (and lexical) knowledge in creative acts of communication" (1972, 13).

9.4. La créativité liée à l'apprentissage

Notre conception de la créativité, placée comme on le verra sous le signe de la rencontre intérieure, n'emboîte le pas à aucune des tendances exprimées, qu'elles relèvent de la psychologie ou de la linguistique.

Nous ne repoussons ni la manipulation, ni la contextualisation, ni la perception des valeurs internes régissant le système.

Cependant la création telle que nous l'envisageons nous éloigne des conceptions structuraliste et transformationnelle et de leurs paradoxes: de la première, lorsqu'elle prétend instaurer un processus créatif dans des cadres issus de descriptions statiques, de la seconde, lorsqu'elle ne veut imaginer la création qu'à partir de règles internalisées. La création ne réside pas essentiellement non plus, à nos yeux, sous l'apparence d'un discours suivi, ni sous la mise en situation de communication, ni dans la divergence chère aux psychologues.

Nous aimerions dire ce que la créativité n'est pas avant de dire ce qu'elle est.

9.4.1. Ce que la créativité n'est pas

a. La créativité n'est pas dans le naturel des situations

L'enseignement scolaire actuel a le tort, à notre avis, de miser trop généreusement sur le réel et le naturel des situations comme sources de la créativité. Quel que soit le naturel des situations simulées, la situation où la vie nous plonge est toujours une situation nouvelle. Quelle que soit sa participation à des situations simulées, l'élève est tributaire de moyens linguistiques reçus. Pour créer véritablement, il s'agit, en effet, que le locuteur/apprenant *pense* sa phrase ou son discours d'une certaine manière que nous nous apprêtons à définir.

b. La créativité n'est ni dans la spontanéité ni dans l'abondance

La spontanéité peut n'être le signe que de la simplicité de l'opération mentale requise. Nous renvoyons à l'exemple cité par Saporta (voir p. 99), où, après avoir entendu *I eat fish, I eat meat* et *I eat fresh fish*, l'élève énonce spontanément *I eat fresh meat*. C'est bien une création, puisque, pour cet élève, la phrase n'a jamais été entendue, est donc nouvelle. Cependant, il s'agit d'une simple transposition lexicale. L'opération est d'une telle simplicité que l'élève n'aura aucune peine à la reprendre dans un autre contexte, avec d'autres mots, et chaque fois, il y aura création, et l'élève donnera l'impression d'énoncer spontanément une multitude de phrases nouvelles, et de se livrer à la production divergente chère aux psychologues.

c. La créativité n'est pas dans la non-directivité

Nous pensons que création chez l'élève n'est pas synonyme de non-directivité chez le professeur. L'important, une fois acceptée la donnée initiale, est de n'exercer la directivité

que sur celle-ci. Qu'est-ce que je désire, si j'indique une pomme sur la table à l'aide d'une flèche lumineuse? Que l'élève aperçoive la pomme? Dans ce cas, effectivement, j'agis sur sa perception, je la rends moins autonome. Mais si je désire que l'élève dise: *I see an apple*, quel mal y a-t-il à lui montrer la pomme? Je n'enlève rien à l'originalité de la phrase énoncée.

Une certaine directivité nous paraît indispensable, à condition qu'elle s'exerce sur le stimulus, non sur la réponse. Une certaine contrainte nous paraît préférable au laisser-aller d'une soi-disant spontanéité.

Nous refusons trois aberrations: celle que la situation de classe puisse jamais reproduire la situation naturelle; celle que le stimulus puisse jamais être nul; celle que les transpositions lexicales suffisent à exercer la créativité.

Mais là n'est pas l'essentiel.

9.4.2. La créativité, phénomène de rencontre

Notre conception de la créativité nous la fait apercevoir davantage dans une rencontre que dans une manifestation de divergence ou d'inventivité. "Creativity occurs in an act of encounter and is to be understood with this encounter as its center" (Rollo May 1964 39).

La créativité caractérisée par la divergence et l'inventivité exploite l'apprentissage accompli. La recherche et la découverte d'une singularité sont plus souvent l'effet que la cause de l'apprentissage, sans écarter la possibilité qu'un ressourcement imaginatif né de la drôlerie ou de l'inattendu d'une situation rejaillisse sur la disponibilité de la forme. Mais pour l'apprenant en difficulté, l'aspect drôle ou inattendu d'une situation n'agit pas en déclencheur. Ce n'est pas parce qu'une association inédite s'empare d'un esprit que les moyens de l'exprimer s'ensuivent automatiquement, à plus forte raison s'il s'agit d'une association commandée de l'extérieur.

Nous ne nous étendrons pas davantage sur le concept de créativité. Nous préférons nous attarder au concept d'apprentissage créatif. D'autres avant nous ont nommé ce concept: "Il existe une façon créative d'apprendre" (Rieben 1978 124). "(She) proceeded to learn the language creatively" (Krashen & Scarcella 1978 296). Mais nommer n'est pas définir.

Dans notre tentative de définition nous garderons à l'esprit les notions de rencontre et d'intériorité: "If to the person it has the feel of being 'me in action' of being an actualization of potentialities in himself which heretofore have not existed and are now emerging into existence, then it is satisfying and creative (Rogers 1959 76).

9.4.2.1. L'apprentissage créatif

Une rencontre intérieure, soit, mais une rencontre entre quoi et quoi? Nous nous représentons volontiers cette rencontre comme le fond où se rejoignent les deux versants d'une vallée. Un versant n'est pas l'autre, mais les deux s'unissent pour livrer l'eau de la rivière. L'un des versants est appel. L'autre est apport.

Risquons notre définition. Est créatif à nos yeux l'acte d'apprentissage qui rend perceptible à l'apprenant une compatibilité non aperçue jusque là entre un apport qu'il découvre en lui-même et un manque dont il endosse la responsabilité.

Si l'apport est offert et reçu de l'extérieur, il y a un début, une amorce d'apprentissage, mais il ne saurait y avoir de création. Il faut que l'amorce saisie mais reperdue soit retrouvée intérieurement, cessant par là même d'être amorce extérieure pour se transformer en amorce intérieure. Sur l'autre versant un appel est perçu auquel l'apport ne peut tel quel répondre, mais auquel il peut distiller son information. L'appel trahit un manque qui doit, lui aussi, être ressenti intérieurement. Lorsque les fils se tissent entre un manque et un apport, tous deux identifiés intérieurement, et qu'une compatibilité s'installe entre eux, nous assistons à

un moment d'apprentissage créatif. Ce moment ne se confond ni avec le point d'amorce ni avec le point d'arrivée: il se situe dans l'entre-deux, dans le processus même de l'apprentissage. Il y a apprentissage parce qu'un manque est comblé. Il y a création parce que l'apport est intérieur. Il y a apprentissage créatif parce que trois forces s'unissent: l'amorce intérieure (l'apport), l'appel identifié (le manque) et la compatibilité issue de leur interaction (la rencontre).

Toute situation d'apprentissage n'induit pas à l'apprentissage créatif ainsi compris. Certaines situations d'apprentissage donnent à apprendre ce qui est déjà su. Devant une production fluide et spontanée, on peut avoir l'illusion de l'apprentissage. Il y a peut-être créativité inventive, mais, si, outre l'amorce, le processus lui-même est arrivé à expiration, il *n'y a plus* apprentissage. Dans la situation inverse, où l'apprenant se trouve submergé par l'ampleur des matières inconnues, il peut tout au plus y avoir amorce d'apprentissage, mais si, outre cette amorce, aucun processus n'est engagé, il n'y a *pas encore* apprentissage. Le lieu privilégié de l'apprentissage créatif, se trouve entre l'amorce et l'aboutissement du processus. Nous tenterons maintenant de pénétrer dans les recoins de cet endroit privilégié.

9.4.2.2. Les rouages de la rencontre

La rencontre intérieure caractéristique de l'apprentissage créatif se joue à la fois sur plusieurs plans qu'il est permis de se représenter comme des rouages superposés sur pivot unique et fonctionnant simultanément.

Le jeu se joue entre l'intention (la visée d'expression) et la forme. L'apport est le plus souvent du côté de l'intention et le manque du côté de l'expression, mais l'inverse se produit aussi. Il arrive qu'une intention vacillante s'affermisse au contact d'une forme reconquise. Un second jeu se joue entre le discours ancien et le discours nouveau. L'apport est le plus souvent du côté du discours ancien et le manque du côté du discours nouveau mais dans certains cas, c'est de l'interaction à partir du discours nouveau fragmentaire que ressurgit le discours ancien. Le troisième jeu introduit l'apport de l'intervention si les deux premiers jeux n'ont pas livré leur résultat. L'intervention attend pour agir, mais signale sa disponibilité, si bien que les trois rouages donnent l'apparence d'un fonctionnement simultané.

Afin de mieux capter ce moment crucial de rencontre nous allons examiner quelques cas où la rencontre aurait pu avoir lieu mais où elle a avorté faute d'apport devant le manque ou bien faute d'accord entre le manque et l'apport. Nous examinerons ensuite quelques cas de rencontre réussie.

Tous ces exemples sont transcrits à partir de leçons vécues. Les trois premiers exemples nous montrent une situation de manque différemment ressenti par l'apprenant selon que sa visée est inexistante, faible ou forte.

9.4.2.3. Exemples de rencontres avortées

Exemple 1: visée inexistante

T What do you use when it rains?
P Umbrella
T An umbrella
T I eat my soup with it...
P Spoon
T A spoon
T I must eat some to be strong
P Meat
T Meat
T There is some in bread or in food

P Flour
T Flour
T It's a beautiful day when it shines just like today, what is it?
P A sun
T The sun the sun

La correction constante apportée par le professeur aux erreurs dans l'emploi de l'article ne repose sur aucun ajustement de la visée. L'apprentissage créatif dépend avant tout du maintien d'un équilibre entre la visée et l'expression. L'apport, dans le cas présent, est exclusivement extérieur. Le manque n'est pas davantage identifié intérieurement.

Exemple 2: visée faible

T If my eyes are weak I need to wear some what?
P Glasses
T Glasses
T Do you wear glasses?
P Yes
T Why
P Because... I...
T Can you help girls, why does she wear glasses? Because
P (She doesn't see well)
T She doesn't see well or
P Her eyes are weak
T Her eyes are weak, yes that's it

La créativité des élèves qui produisent *She does not see well* et *Her eyes are weak* n'est pas en cause: ils savent répondre. Toutefois, ces énoncés et leur répétition par le professeur profitent-ils au seul élève qui a besoin d'apprentissage créatif? Son énoncé *Because... I...* trahit une visée, mais il n'y a pas de liaison entre les bribes de cet énoncé et l'apport correctif. Le flou de la réponse rendait difficile mais non impossible l'identification de quelque élément positif sur lequel la rencontre aurait pu prendre appui. Mais la fourniture extérieure se substitue à l'apport intérieur. Elle apparaît à l'élève comme un tout à la fois trop structuré et trop étranger pour qu'il le reçoive autrement que comme un modèle à imiter. Le globalisme du côté du manque aussi bien que du côté de l'apport rend toute connexion impossible.

Exemple 3: visée forte

NS = Native speaker — P = l'initiale du locuteur

NS: Is-it-hand-writ-ten?
P: Uh, pardon me. Excuse me?
NS: Is-your-thesis-now-handwritten?
P: I don't understand you.
NS: Ummm. Is y-- Is your thesis now type written or did you write it by hand?
P: Ah yes, by hand?
NS: By hand.
P: I I me I write my copy by hand but uh uh I like you type for me. You understand?
NS: When. When do-you-need-the-thes-is? When do you want-to-have-it-typed?
P: Yes when.
NS: When
P: When ah maybe ah two ah weeks.

L'apprenant est perçu en situation d'apport intérieur, repris de Hatch et al (1978 50), mais cet apport très chaotique n'est pas analysé. Ici, il aurait fallu repérer la face négative de l'apport pour y greffer une intervention constructive. La fourniture extérieure est administrée sans souci de connexion. L'interlocuteur produit les extensions que lui inspirent les circonstances extralinguistiques et qui servent l'intelligibilité. L'apprenant n'est pas rendu conscient de son point d'ignorance.

Dans ces trois premiers exemples, l'apport est presque totalement extérieur; le manque est ressenti selon la force de la visée, mais il n'est pas véritablement endossé par le locuteur.

L'exemple suivant nous montre une connexion plus poussée mais encore imparfaite entre le manque et l'apport.

Exemple 4:

T Say something about the first picture
P They saw a clown jungler? (geste de jongler)
T They saw a clown
P ...juggle?
T They saw a clown juggling
P They saw a clown jungling
T They saw a clown juggling

L'intonation montante sur *jungler* indique que l'élève n'est pas sûr du lexème, ni du radical pour lequel il opère une transposition du français "jongleur", ni du suffixe *-er* pour lequel il opère probablement une analogie intralinguale. Il y a donc un apport intérieur qui s'accorde de lui-même au manque bien identifié. C'est du côté de l'intervention que le bât blesse. La correction apportée par le professeur *They saw a clown juggling* a deux effets: un effet bénéfique qui est de confirmer l'élève dans son approximation du lexème et un effet pertubateur: l'élève a risqué une suffixation exacte qui ne lui est pas confirmée d'une part, et d'autre part, il reçoit une formule syntaxique S-V-O-V2ing à laquelle il n'est pas préparé — d'après la gradation de son cours il n'a jamais rencontré cette construction — et dont il ne perçoit probablement pas l'agencement. En effet, le *jungler* du début n'était pas nécessairement pensé comme une forme verbale; il peut avoir été pensé comme une apposition à *clown*. Le geste de jongler pouvait tout aussi bien illustrer l'action qualitative exprimée par le nom que l'action agissante exprimée par le verbe. La répétition finale attestant l'abandon du suffixe *-er* au profit de *-ing* ne certifie pas que la visée correcte a soustendu l'expression.

Il y a accord entre manque et apport mais accord incomplet: la fourniture extérieure ne satisfait qu'un des besoins exprimés: celui du lexème; la confirmation du suffixe est laissée pour compte; par contre l'intervention va au devant des besoins de l'apprenant en apposant à sa visée une expression syntaxique S-V-O-V_2ing qu'il n'est pas sûr qu'elle ait appelée.

9.4.2.4. Exemples de rencontres réussies

Dans l'exemple précédent la résistance à l'installation d'une compatibilité entre le manque et l'apport est imputable au mauvais ajustement de l'intervention du professeur aux connaissances antérieures de l'élève.

Nos derniers exemples nous montrent divers modes d'installation de cette compatibilité, lorsque le professeur est au courant de la progression suivie par les élèves. Il sait par exemple que la construction *It's too small* a été étudiée dans le contexte d'une maison-jouet trop petite pour les adultes qui veulent y pénétrer. Il est donc en droit de s'attendre à ce que les élèves, confrontés avec l'image d'une petite fille faisant le geste de lire, mais ostensiblement trop jeune pour accomplir cette lecture, produisent l'énoncé *She's too small* en réponse à la question *Why isn't she reading?*

Exemple 5:

T Is she reading? You think she's reading, is she reading?
P She's looking by his book.
T She isn't reading

P Yes
T Why not?
P Because it's it's small.
T It? Change it.
P She She's small.
T Rem. The house...
P That house is bigger than...
T No That house is... for them Is that their house?
P No, it's smaller than
T It's
P It's too small for her
T For them So is she reading
P No
T Why not?
P Because it's it's too small.
T Change it.
P Because she she's too small.

Exemple 6:

T Is she reading, you think?
P I'm not sure.
T Rem... Why not? Why aren't you sure? She is...
P I cannot, I can't see the book
T Rem. and also look at that house. Is that their house?
P I don't know
T Yes, but they are big, is that their house?
P No, it isn't because it's too small.
T Is she reading? No? Why not?
P Je ne sais pas pourquoi. I don't know. Because the book it's too small.
T Not the book!
P Ah, oui oui. No because the children is too mən too is not too old.
T Change not too old. She is not... Look at the house. The house isn't
P She's too young.

Exemple 7:

T Why isn't she reading?
P Want she... because she's she's a baby
T She's a baby Rem. Is that their house? Is that their house?
P No
T Why not?
P It's too small for her.
T For... for
P For them
T Is she reading?
P No
T Why not?
P Because she's too small.

Les premières réponses à la question *Why isn't she reading?* trahissent des visées répondant plus ou moins à l'attente du professeur: *Because it's it's small* (exemple 5) — on ne sait pas si la visée concerne le livre ou l'enfant — *I cannot, I can't see the book* (exemple 6) — la visée concerne le livre — *Because she's a baby* (exemple 7) — la visée concerne l'enfant.

L'apport intérieur, commandé ici par notre tactique du retour au connu, est hésitant dans l'exemple 5 où une confusion avec le comparatif *that house is bigger than it's smaller than* provoque un retard. Il est direct dans les deux autres exemples.

L'approche de l'expression attendue se traduit par une persévération du premier apport intérieur dans l'exemple 5: *because it's it's too small* (l'addition de *too* ne réduit pas l'ambiguïté sur le genre déjà présente au départ) et dans l'exemple 6 (le premier apport se prolonge jusqu'à l'absurde *the book it's too small*). Dans l'exemple 7, la récupération est directe.

Quant au transfert, il survient à cause d'une intervention directive du professeur *(change it)* dans l'exemple 5. Dans l'exemple 6 il semble provoquer le refus des termes retrouvés en mémoire: *she* est refusé au profit de *children* et *small* est refusé au profit de *old*, puis de *young*. Cet élève réussit à se dégager de ses premières approximations, mais outrepasse cette libération dans un refus provisoire du bénéfice offert. Dans l'exemple 7 le transfert se fait sans hésitation aucune.

Ainsi à travers un entrecroisement de visées, de contenus de mémoire, de persévérations, de résistances et d'éclairages soudains, nos trois derniers exemples nous montrent un attouchement entre manque et apport, accompli avec plus ou moins de rapidité et de succès, qui n'est pas sans évoquer "la tension créatrice qui existe entre la structure des connaissances à un moment donné et l'effort de l'organisme humain pour adapter ses propres connaissances à des circonstances nouvelles" (Schwebel & Raph 1976 75). Pour Rieben (1978 71) aussi, "le comportement *créatif*" (n'est autre que celui de) "l'enfant qui, au moment où il est sur le point d'acquérir une notion, *oscille* entre la non-conservation et la conservation et qui par *le jeu de coordinations nouvelles*, découvre un type d'argument qui modifie son jugement... et lui fait rejeter les idées qu'il avait auparavant." (notre italique).

Dans nos trois premiers exemples, que la visée soit forte ou faible, la fourniture extérieure se superpose au dire de l'apprenant. L'apprenant quitte son terrain et se rend sur le terrain de l'autre pour tout en recevoir. Dans l'exemple 4, l'emboîtement entre le besoin et l'apport demeure partiel. Ces quatre exemples négatifs nous autorisent déjà à affirmer que l'apprentissage créatif se caractérise par l'installation et le maintien d'une continuité entre le manque et l'apport, où se jouent précisément une série de "coordinations nouvelles".

Ce sont ces coordinations que nous apercevons dans nos trois derniers exemples. Comme dans nos expériences, l'apprenant est rencontré à l'endroit même de son achoppement, que ce soit

à l'éveil de sa visée,
à la remise en mémoire du discours ancien ou
au transfert vers le discours nouveau.

9.4.2.5. Le rouage-clé

Des trois rouages de rencontre, le second, celui qui établit la liaison entre le discours ancien et le discours nouveau subsume les deux autres. L'accord entre l'intention et la forme (premier rouage) est difficile à isoler: l'intention s'exprime difficilement par un autre moyen que la forme qui lui correspond; l'appel à la langue maternelle ou au contexte extralinguistique produisent une dérive inopportune de l'attention. D'autre part l'intervention (troisième rouage) est facultative. En effet, il arrive que l'apprenant découvre seul le fonctionnement des deux premiers rouages. C'est donc sur la rencontre entre le discours ancien et le discours nouveau que repose tout l'édifice de l'apprentissage créatif.

Il est indispensable, pour que la rencontre entre discours ancien et discours nouveau fonctionne, que le discours ancien revienne si peu que ce soit à la mémoire de l'apprenant. C'est le point de départ, la racine de la démarche sans laquelle il n'y a pas d'intériorité. L'initiative du discours peut échapper à l'apprenant, mais l'initiative de l'équilibration entre discours ancien et discours nouveau doit lui appartenir.

Un truisme préside à tout le processus: le discours nouveau est nécessairement issu de discours ancien. La rencontre-clé avec le discours ancien ne paraît pas intervenir au même titre dans l'acquisition, où le discours ancien s'évanouit apparemment sans laisser de traces. C'est que, si bien que soit observé l'*input* des acquérants (observation du langage des parents, des modifications qu'ils y apportent, de leurs stratégies d'expansion) il demeure incontrôlable. Dès lors, on a l'impression que l'alimentation du nouveau discours se fait directement à une source secrète.

La confrontation des discours ancien et nouveau devient ainsi l'apanage obligé de la situation d'apprentissage extensif, où, du fait de la faiblesse du temps d'exposition, la disponibilité du langage emmagasiné ne survient en général pas spontanément.

9.4.3. L'allègement de l'intervention

L'intervention se veut aussi légère et aussi indirecte que possible, de manière à mieux servir la créativité.

Dans nos deux premières expériences, l'intervention se fait indirecte grâce à la marge qu'elle réserve à l'enracinement dans la mémoire de l'apprenant. La situation par contre est contraignante. La visée manque d'un espace où s'élancer et le poids du transfert repose sur un agencement intrastructural.

Dans la troisième expérience nous cherchons à alléger le contrôle de la visée. L'intervention agit alors sur l'éveil d'un choix et le poids du transfert repose sur des rapports interstructuraux. Ces rapports sont suggérés par des énoncés doubles, sièges de jeux contrastifs, illustrant des contraintes qu'ailleurs nous avons nommées semi-obligatoires (Boulouffe 1981) à cause de la marge d'interprétation qu'elles laissent à l'apprenant. Paradoxalement alors que dans les analogies intrastructurales on travaillait dans l'impossibilité de vérifier en toute certitude l'accord de l'intention avec l'expression, ici, alors que le lien entre l'inducteur et l'énoncé-visé se relâche, le sondage de la visée devient possible. Il s'agit alors de

> choisir les termes se prêtant à deux visions
> assurer la vision libre du sujet
> déterminer un moyen de contrôler cette vision libre et de
> vérifier que l'expression utilisée correspond au choix dicté par la vison.

En invitant les élèves à opérer un va-et-vient entre les deux membres d'une paire en vue de la création, nous situons la pulsion créative sur l'axe vertical (paradigmatique) du langage plutôt que sur son axe horizontal (syntagmatique); une fois le va-et-vient paradigmatique accompli et résolu par le choix d'un des deux termes, l'insertion de ce terme sur l'axe syntagmatique n'est pas un problème. Nous pourrions donc pousser nos conclusions jusqu'à la supposition que, en matière de création, c'est moins le déploiement des positions sur la chaîne parlée qui demande à être gradué, par exemple selon un ordre de ramifications de plus en plus complexes ou par des transformations, que les substitutions privilégiées qu'il est possible de pratiquer à certaines de ces positions.

9.4.4. Conclusion

Nous pensons avoir conduit la création jusqu'où elle peut aller sans recevoir de direction explicite, avant d'être livrée à l'inventivité libre de toute contrainte, où, nous dit-on (Beaudot 1969 99), les créatifs prennent immanquablement les devants. Nous ne songeons pas à aplanir cette différence inhérente à la personnalité. Nous souhaitons simplement donner, en situation d'apprentissage, aux non-créatifs comme aux créatifs, s'ils le désirent, la capacité de s'approprier la langue étrangère, sans qu'il soit jugé indispensable comme trop souvent aujourd'hui, qu'ils prolongent leur apprentissage dans des cours intensifs ou lors de séjours à l'étranger.

C'est une erreur, à notre avis, d'attendre de la communication authentique l'impulsion à la production, si la seule manipulation effectuée au préalable est celle du type des désinences morphologiques ou des agencements syntaxiques fixes. La médiation des exercices dits *meaningful* ne nous convainc pas. L'imitation du modèle reste mécanique, même si elle est pourvue de sens. L'appropriation qu'on attend à la suite de ce genre d'exercices ne se manifesterait que chez les élèves créatifs. Rien ne nous surprend moins. Leur créativité n'a pas à être exercée. Aucun de ces exercices n'est apte à développer une créativité pauvre ou timide. L'appropriation reste extérieure à l'objet de l'étude: c'est comme si, voulant nager, on cherchait à s'approprier l'eau du bassin de natation, au lieu de s'approprier les mouvements qu'elle permet. En surplomb des exercices recommandés par Bratt (1971), nous recommandons un autre type d'exercice, où l'élève s'approprie le langage, en se mouvant mentalement au carrefour des mouvements déclarés possibles. Nous laissons volontairement ouverts, afin qu'ils appartiennent à l'élève, le retour vers sa mémoire et l'ajustement de sa visée.

CHAPITRE 10:

Les stratégies d'acquisition et d'apprentissage

La notion de stratégie est des plus fluctuantes. Son sens varie selon qu'elle concerne l'acquisition ou l'apprentissage, l'acquisition de la langue maternelle ou de la langue seconde. Nous aimerions ici tenter de définir les stratégies qui interviennent dans l'apprentissage scolaire par opposition à celles qui interviennent dans l'acquisition.

Les stratégies sont dites stratégies d'interprétation, de production, de communication et d'apprentissage. Toutes tendent à s'assimiler aux erreurs produites, ou bien aux règles ou aux structures régissant la production. C'est que le processus dans son intériorité est difficile d'accès. La notion de perméabilité des interlangues représente une des seules tentatives récentes de saisir la stratégie dans son dynamisme.

Nos expériences ajoutent une dimension aux deux dimensions d'entrée (langage d'exposition) et de sortie (capacité langagière de l'apprenant estimée d'après son résultat) habituellement retenues pour décrire les stratégies. C'est la dimension du retour au connu. Grâce à la participation de la mémoire, nous pénétrons dans le processus de construction et nous restituons au concept de stratégie les connotations de problématique et d'intentionnel consignées dans sa définition.

10.1. Stratégies d'intervention dans l'acquisition de la langue maternelle

Le sens attribué aux mots par le jeune enfant dépend de l'état de sa connaissance non linguistique, par exemple de sa capacité de discriminer les surfaces et les volumes.

La stratégie consiste souvent à surestimer l'extension des termes déjà connus de manière à réussir coûte que coûte la communication. L'enfant utilise le mot qui convient le mieux au contexte "the word that fits best in context" (E. Clark 1977 151). Désignant un cheval, il s'écrie *doggie*. La mobilité de ses surgénéralisations — l'attribution abusive peut par exemple concerner tour à tour des objets de même forme et de même substance — atteste la préoccupation constante et spontanée chez l'enfant de découper correctement la réalité.

Ces stratégies, dites d'interprétation, concernent autant la syntaxe que la sémantique. Ervin Tripp (1974 117) parle de *order strategies*. Les stratégies sont alors assimilées aux règles. Le jeune enfant interprète la suite NVN comme la suite agent-action-objet, même lorsqu'il s'agit de passifs réversibles qu'il interprète donc comme des actifs (Dulay and Burt 1974 265). Ces auteurs attribuent l'origine des stratégies d'interprétation à l'interaction entre les mécanismes perceptuels de l'enfant et les données linguistiques de base qui sont déjà à sa disposition. Mais avant tout l'enfant désire attirer l'attention. Il participe parfois aux conversations sans attacher d'importance à ce qui est dit. Son objectif est simplement que les détenteurs du langage l'utilisent avec lui (Seliger 1977 266). Kuczaj (1975 353) note l'importance, dans l'attribution du sens aux mots, du contexte où l'enfant les a entendus. *Seldom* est interprété comme *kisses nicefully* ou comme un nom propre *His name was seldom*. On peut associer les stratégies enfantines à l'âge de l'enfant et aux types d'erreurs qu'il commet (E. Clark 1973 90).

10.2. Stratégies d'apprentissage et de production/communication dans l'acquisition d'une langue seconde

Alors que dans l'acquisition enfantine la connaissance du terme n'est pas mise en question — il ne saurait y avoir de stratégie que de l'inconnu "When children know little or nothing about the conditions of application for a word, they consistently rely on strategies for responding (E. Clark 1977 149) — l'acquisition de la langue seconde distingue le cas où l'acquérant connaît le terme de L2 mais en dévie, du cas où il ne le connaît pas.

Les premières stratégies sont décrites comme des stratégies d'apprentissage (pour nous d'acquisition puisqu'il s'agit d'un milieu non scolaire) les secondes comme des stratégies de production. La stratégie d'apprentissage serait assimilable à la construction d'une règle, par définition instable. C'est une hypothèse qui attend d'être confirmée ou infirmée. La stratégie de production intervient lorsqu'aucune règle n'est encore disponible (Tarone et al 1976 100). Les stratégies de production sont aussi nommées stratégies de communication ou de non-communication selon qu'elles entraînent l'évitement du message (*topic avoidance*) ou le changement de sujet de conversation (Blum & Levenston 1978 401).

L'appel à l'autorité, la substitution lexicale et l'évitement sont renseignées comme stratégies de production conscientes (Tarone et al 1976 128). L'utilisation du même mot hyperonyme "fleur" pour "rose" indique une stratégie de communication si "rose" est inconnu et un processus de surgénéralisation ou de fossilisation dans l'interlangue lorsque l'apprenant connaît les deux mots (Blum & Levenston 1978 403).

Le refus ou la recherche de l'exposition à la langue cible est également renseigné comme stratégie. Contrairement à l'enfant, l'acquérant adulte n'est pas prédéterminé à ne pas refuser l'interaction. Seliger (1977 265) distingue deux types d'apprenants: ceux qui se mêlent volontiers aux milieux où la langue cible est la langue véhiculaire et ceux qui se soustraient à ce genre de contacts. Les premiers reçoivent des données linguistiques mieux ajustées que les seconds qui dépendent de circonstances les forçant à utiliser la langue cible. L'apprenant est générateur fort ou faible de langage reçu. Bialystok (1978 76) nomme cette stratégie qui recherche l'exposition la stratégie de pratique fonctionnelle qu'elle oppose à la stratégie de pratique formelle, qui consiste à recueillir des renseignements sur la grammaire ou le code et à transformer cette information en connaissance explicite. Le moniteur (Krashen 1976) est une stratégie formelle d'autovérification qui soumet le langage émis à l'observation et à l'amélioration. Comme il tend à retarder l'émission de la réponse, il est davantage considéré comme une stratégie d'entrave à la communication que comme une stratégie de communication.

Le même nom est souvent donné aux stratégies qu'aux erreurs en résultant. Transfert de la langue maternelle, surgénéralisation depuis la langue cible et simplification sont aussi bien reconnus comme types d'erreurs que comme stratégies (Selinker et al 1975 143). D'une part stratégie est assimilé à erreur, d'autre part stratégie est assimilé à règle: "One strategy might be the use of a syntactic rule with a minimum of grammatical redundancy", stratégie qui pourrait par exemple produire *Daddy dog* au lieu de *Daddy's dog*.

Il en résulte une confusion que de nombreux auteurs ont relevée et se sont employés à dissiper. "S'il est vrai que l'apprenant traite et adapte à sa façon les données reçues, on ne peut identifier "formes simplifiées" (en référence à la langue cible) et processus de simplification (Frauenfelder et al 1980 49).

10.2.1. Processus ou stratégie

Le terme "processus" est proposé en remplacement de celui de "stratégie" pour désigner la série d'utilisations qui annoncent par exemple le transfert interlingual, alors que "stratégie" désignerait une seule de ces utilisations. Le terme "processus" défini dans Webster comme "progressive course... series of measures or changes" présuppose qu'une série d'opérations ont eu lieu. Reste à savoir s'il peut s'agir dans la définition du processus de la répétition d'une même démarche ou au contraire des différentes composantes d'une même démarche. Autrement dit, pour arriver à une meilleure définition de la stratégie, faut-il la regarder dans son déploiement extérieur et répétitif ou dans sa configuration intérieure? Mais le processus intérieur à la stratégie est difficilement saisissable. "Comment atteindre les processus dont les productions ne sont que les manifestations apparentes? "

(Bautier-Castaing 1980 96); "Given that we cannot look inside the learner's head (process), we study the learner's developing speech (product) (Dulay & Burt 1976 68).

10.2.2. La perméabilité des interlangues

Dans son effort de définir ce qu'il nomme la perméabilité des interlangues, c'est-à-dire leur aptitude à se prêter à des révisions, Adjemian (1976 309) tente de discerner dans la langue d'apprentissage des zones d'instabilité, où la grammaire en émergence offre le plus de prise aux modifications. Les stratégies sont alors des stratégies de production violant la systématicité interne de l'interlangue. Ce qui est intéressant dans cette idée de perméabilité, c'est qu'elle distingue deux temps dans la stratégie: un premier temps où la règle ou la grammaire de l'interlangue est présente dans le langage de l'apprenant et donc jusqu'à un certain degré possédée par lui; un second temps où elle est violée. Autrement dit, au lieu que comme dans les autres conceptions, le rapport de modification soit étudié à partir d'une forme linguistique extérieure au système de l'apprenant — elle appartient soit au système de la langue maternelle qu'il possède mais qui est étranger à L2, soit à la langue cible qu'il ne possède pas — ici la modification trouve son siège à l'intérieur du système de l'apprenant entre des formes partiellement stabilisées, mais encore sujettes à ébranlement et les violations de ces mêmes formes. Malheureusement la position d'Adjemian est circulaire en ce sens qu'il ne propose pas d'autre moyen d'identifier les zones d'instabilité que par les erreurs qui témoignent d'une violation des règles. En plus d'une meilleure estimation des deux temps de la stratégie, il faudrait pouvoir tenir compte de "l'ensemble des réalisations linguistiques, erreurs et non-erreurs" (Frauenfelder et al 1980 55) et se souvenir que l'erreur peut émaner d'une stratégie positive, de même qu'une stratégie négative peut produire une non-erreur.

10.3. Stratégies dans l'apprentissage d'une langue seconde

L'apprentissage de la langue seconde recourt aux mêmes stratégies de communication/ production que l'acquisition. Le portrait du bon apprenant dressé par Rubin (1975) fait surtout état de stratégies de communication: le bon apprenant pratique l'art de deviner, d'inférer, il assemble bien l'information, il s'expose aux échanges, il se risque à former des mots nouveaux, il se livre constamment à l'analyse, à la synthèse, à la vérification de ses propres progrès (*monitor*) et de ceux des autres.

Paradoxalement les études sur l'apprentissage se réclament moins souvent que les études sur l'acquisition des stratégies dites d'apprentissage. Peut-être parce que les données à utiliser sont préordonnées et que de ce fait les activités de choix, d'identification des éléments, souvent objets des stratégies d'acquisition, sont imposées et donc épargnées à l'apprenant. L'opinion suivante est même assez répandue "Il suffirait que l'apprenant se trouve placé dans de bonnes conditions pour que son système individuel se développe de lui-même, l'intervention pédagogique consistant d'abord à créer ces conditions" (Noyau 1980 79).

Cependant on se préoccupe de comprendre les processus d'apprentissage. Ce sont cette fois "les tâches qui permettent de décrire l'état de l'interlangue à un stade donné ou à plusieurs stades successifs" (Frauenfelder & Porquier 1980 62).

On rencontre ici l'écueil bien connu que la nature de la tâche suscite des stratégies. Les tâches peu structurées induisent des stratégies à faible risque (éludage). Les tâches plus contraignantes induisent des stratégies comme le recours à la L1, ou l'inférence, ou des stratégies dites "scolaires" ... qui permettent au sujet de trouver la réponse en n'utilisant qu'une partie restreinte de l'apport (Frauenfelder & Porquier 1980 69 citant Hosenfeld 1976).

10.4. Stratégies et mécanismes cognitifs

En quoi les diverses stratégies ainsi passées en revue impliquent-elles des mécanismes cognitifs? Il est rare qu'une association entre la stratégique et le cognitif ne survienne pas. Nous la retrouvons dans presque chacune des options citées.

Dans le développement du langage enfantin, la liaison se fait entre mots et énoncés et le monde non-linguistique. C'est le niveau de connaissance non-linguistique qui est qualifié de cognitif. "It is the child's cognitive, nonlinguistic, knowledge — what he already knows — that provides him with his first hypotheses about what words might mean" (E. Clark 1977 147); "Language-acquisition strategies refer to the entire repertoire (covert and overt) of interactive behavior and cognitive processes that enable a child to master the linguistic code of his culture (Snyder & McLean 1976 340)". L'activité cognitive apparaît florissante dans les classes d'immersion. Lorsque l'enfant est exposé à une seconde langue il compare le vocabulaire et la syntaxe des deux langues et recherche activement les expressions correspondant à ce qu'il ne sait pas. Cette recherche améliore non seulement sa connaissance de la langue seconde mais aussi celle de sa langue maternelle (Tremaine 1975 261). "In order to overcome interlingual interference, bilinguals develop strategies for linguistic processing which can promote cognitive growth" (Cummins 1978 89). "The habit of switching from one language to another leads to a greater degree of cognitive flexibility in bilingual children" (Cummins 1978 83). La souplesse cognitive conduit au langage et en découle. Certains stades du développement opératoire piagétien peuvent être dépassés plus rapidement par une certaine action sur le langage (Tremaine 1975).

Dans son hypothèse sur la perméabilité de l'interlangue Adjemian (1976 313) précise que les stratégies d'apprentissage mettent en oeuvre une activité cognitive différente de la production langagière elle-même. Cette position est approfondie par Sharwood Smith (1979 350) qui rapporte l'hypothèse Jordens/Kellerman selon laquelle le transfert interlingual n'est pas automatique mais dépend de jugements posés par l'apprenant sur ce qui est transférable de sa propre langue à la langue cible et sur la distance qui sépare les deux langues. Il y a donc une réorganisation interne préalable au transfert. Sharwood Smith souligne la parenté de cette vue avec la théorie d'Ausubel, à savoir que l'acquisition d'une nouvelle connaissance est conditionnée par la structure d'une connaissance antérieure. Taylor (1975 87) évoquait déjà cette application de la théorie d'Ausubel à l'apprentissage/acquisition de la langue seconde lorsqu'il affirmait que le transfert et la surgénéralisation ressortissaient au même titre à ce principe puisque tous deux faisaient reposer la nouvelle connaissance (langue cible) sur une connaissance ancienne: dans un cas la connaissance ancienne est préfigurée par la langue maternelle, dans l'autre cas par ce qui est déjà connu de la langue seconde. Ce qui est nouveau et important ici, c'est que ces connaissances soient réorganisées dans un premier temps par l'apprenant lui-même avant le transfert. Adjemian et Sharwood Smith nous fournissent ainsi les seuls exemples de retour au passé avec réorganisation de ce passé de toute la littérature abondante concernant les stratégies. Les autres descriptions, qu'elles assimilent les stratégies aux règles, aux erreurs, ou à des activités cognitives, "réduisent l'apprentissage à une juxtaposition diachronique d'états linguistiques discrets" (Berthoud et Py in Frauenfelder et al 1980 53) c'est-à-dire que même si elles prétendent décrire des processus, elles se fourvoient dans la description de produits d'activité. Comme le disent très bien les auteurs cités "dans le temps de l'apprentissage, le présent contient du passé et du futur".

Tant que la stratégie sera évaluée en termes d'ordres d'acquisition ou de déviations, nous nous demandons comment nous trouverons, en nous "référant à la connaissance, à l'apprentissage et à l'utilisation des LA en milieu naturel des données susceptibles de nous aider à réviser nos principes didactiques" (Frauenfelder et al 1980 58). En effet, l'ordre de l'acquisition ou le style de la déviation ressortit moins à l'activité cognitive qu'au degré où

l'acquérant est déjà imprégné de la langue cible. Ces notions nous renseignent sur l'état d'avancement de l'apprentissage, non sur les stratégies le gouvernant. Surgénéraliser, transférer de sa langue maternelle ou simplifier peut ne pas être l'effet d'une stratégie, mais plutôt d'un laisser-aller, d'une paresse, d'un abandon, où l'issue du débat est perdue de vue. Il s'agit plus de stratégie de communication que de stratégie d'apprentissage. Le suremploi n'est pas le signe qu'une chose s'apprend mais plutôt qu'elle s'ajuste mal à son utilisation régulière. Tôt ou tard le suremploi sera suivi d'un retour de focalisation. Ce n'est que lorsqu'il donne lieu à ce retour qu'il peut être considéré comme une stratégie d'apprentissage.

De toute manière si l'en deçà et l'au-delà de l'erreur ne sont pas consignés, la stratégie est difficilement perceptible. Jusqu'où l'acquérant puise-t-il à la source de ses erreurs pour mieux ajuster ses propos ultérieurs? Quelles sont les erreurs productives d'amélioration? Comment la méthodologie peut-elle tirer parti des erreurs? Questions qui demeurent sans réponse parce qu'il est rare que le même acquérant soit suivi avec suffisamment de régularité et d'intensité pour que l'erreur puisse être jugée en fonction du passé d'où elle est issue et de l'avenir qu'elle a elle-même engendré. Il n'y a pas processus d'apprentissage avec départ sur un vide, arrivée sur un plein et signalement du parcours. Les structures provisoires du langage enfantin et de l'interlangue représentent des moments d'arrivée dont les préalables demeurent secrets et dont il n'est pas permis de supposer que ce sont elles qui un jour prochain seront l'objet de remaniements.

10.5. Stratégies intervenant dans le processus d'apprentissage

En ce qui nous concerne, nous pensons que la relation entrée-sortie des données dépend autant si pas davantage d'une réorganisation par l'apprenant de la saisie qu'il a effectuée sur ces données que de la saisie elle-même. Entre les moments d'entrée et de sortie surviennent les atermoiements, les bifurcations, les inhibitions que l'apprenant combat en mettant en oeuvre des stratégies qui aboutissent à des redressements et à des découvertes de toutes sortes.

La situation scolaire se prête mieux que la situation d'acquisition à l'observation de ces stratégies, même si la classe se prête peu aux stratégies dites de communication. Par contre les concepts sémantiques sont préacquis et il est possible d'exercer un contrôle rigoureux sur le déroulement de la matière.

Le réemploi soutenu par un recours à la mémoire ne risque pas de freiner le progrès. Nous n'avons pas de peine à répondre aux craintes exprimées ailleurs: "... en fournissant des occasions de réemploi elle (l'acquisition guidée) peut freiner l'acquisition en présentant des données linguistiques ne correspondant pas à l'état des systèmes des apprenants..." (Noyau 1980 80). Loin de voir ce contrôle comme une entrave au déploiement des stratégies, nous le voyons comme la condition même de l'observation puisqu'il nous permet de confronter l'apprenant avec le déjà su.

Pas plus qu'il n'est intelligent d'invoquer une stratégie d'évitement pour rendre compte d'un non emploi lorsque l'apprenant ne possède pas encore le terme nécessaire dans son répertoire (Kleinmann 1977 96), il ne nous paraît intelligent de ne pas prévoir de parcours entre la réception d'une matière et sa réutilisation. C'est dans cet intervalle où outre le langage d'exposition et la capacité langagière de l'apprenant une troisième force intervient, — sa mémoire — que nous avons pu observer les stratégies caractérisant le processus d'apprentissage. Les stratégies d'acquisition n'impliquent étrangement pas la mémoire. Elles observent des manières diverses de surseoir à la mémoire: la substitution, le transfert, la surgénéralisation sont en fait des stratégies d'évitement destinées à remplacer une mémoire absente ou défaillante.

Notre conception de la stratégie fait sa place à la fois au problématique "Strategies can only be applied when something is acknowledged to be problematic" (Jordens 1977 14) et à l'intentionnel. L'idée de stratagème incluse dans la définition de Webster (1961) "use of artifice or stratagem in carrying out some design" suggère le recours à des tactiques transgressant le cours normal des opérations en vue de réaliser un dessein. Rivers respecte ce sens intentionnel: "It is at the level of strategy, or meaning to be expressed, that the speaker exercises choice, that the novel or creative element enters in" (1971 163). Nous terminerons ce chapitre en faisant valoir les stratégies qui se dégagent de nos expériences.

Notre première expérience nous montre les stratégies mises en oeuvre lors d'une battue mémorielle. Nous les regroupons ici par paires. En effet à chaque stratégie positive qui aboutit on peut opposer, pour l'avoir repérée chez un autre enfant, la stratégie négative correspondante qui provoque un achoppement provisoire. Nous faisons précéder la stratégie positive du signe + et la stratégie négative du signe −.

\+ sélection raisonnée et pertinente de l'énoncé ou des énoncés aidant(s)
− sélection ou élimination aveugle

\+ regroupement des données recueillies à diverses sources
− refus de cumuler

\+ dégagement des similitudes situationnelles
− accumulation d'indices situationnels non pertinents

\+ identification du manque et embrayage sur une piste capable de combler ce manque
− embrayage sur une piste qui ne répond pas au manque ou qui procure ce qui est déjà possédé

\+ délester le lexique d'origine de son contexte, mais le conserver, lui, quand il apporte l'information attendue
− refuser le lexique d'origine à cause de son contexte

\+ délaisser le lexique d'origine quand c'est la morphologie dont il est porteur qui détient l'information attendue
− conserver le lexique d'origine en même temps que cette morphologie

Notre deuxième expérience nous fait assister à l'oscillation entre l'énoncé à restructurer et l'énoncé à produire. La stratégie la plus positive est ici un enjambement pur et simple de l'énoncé à restructurer. Autrement dit la seule vue de la situation inductrice provoque l'énoncé visé. La stratégie la plus négative est la persistance obstinée de l'énoncé initial fautif. Autrement dit une résistance à l'oscillation. Mais c'est l'altération de l'énoncé à restructurer, pourtant retrouvé intégralement dans un premier élan, qui caractérise le plus souvent l'oscillation.

"Les cas d'imitations non fautives d'énoncés durant deux ou trois réponses, qui font place, à la quatrième (le modèle étant plus éloigné?) à un énoncé fautif" (Bautier-Castaing 1980 100) permettent davantage dans le cadre de notre étude que la simple distinction entre l'acquis et le produit chez un locuteur.

En effet l'altération du modèle est signe de stratégie. Une relation s'installe. Soit c'est une forme ancienne qui s'investit enfin de sens au contact de la situation nouvelle, soit c'est un sens actuel qui trouve sa forme à travers la détérioration passagère du modèle ancien.

L'énoncé à produire, d'abord vacillant, fait vaciller l'énoncé modèle, mais celui-ci, plus solide, se rétablit, et transmet sa vitalité retrouvée au nouvel énoncé. L'altération de l'énoncé modèle se marque par une légère hésitation, une brève perte de mémoire ou une précipitation dans le débit. Dans le groupe contrôle, où le retour en mémoire n'intervient pas, nous assistons à des stagnations de la réponse.

Notre troisième expérience accuse le même effet de stagnation lorsqu'un braquage intervient sur le pôle de l'opposition qui n'est pas engagé dans un mouvement de va-et-vient avec l'autre pôle. C'est cette mobilité de va-et-vient qui fait ici office de stratégie positive.

Les stratégies mises en oeuvre lors d'un retour en mémoire nous paraissent traduire le dynamisme intérieur qui accompagne probablement tout acte de langage.

CHAPITRE 11:

Les implications pédagogiques d'un nouveau mode d'intervention

L'effort de faire retourner l'élève vers sa mémoire pose de multiples exigences au professeur. La bonne marche des rappels dépend avant tout de sa propre assurance quant aux rapprochements permis aussi bien au plan syntagmatique qu'au plan paradigmatique. La bonne marche des rappels repose avant tout sur un fondement linguistique. Le professeur fera montre ensuite d'une imagination inlassable: la bonne marche des rappels dépend d'un éventail d'inducteurs et d'un bon aménagement des intermédiaires.

Le nouveau type d'intervention déplace l'emphase de l'enseignement depuis l'exploitation des points d'amorce et de résultat de l'apprentissage vers son processus, et il ouvre la voie à une individualisation de type cognitif.

11.1. Le fondement linguistique

Nos expériences nous ont placés devant la nécessité de délimiter le territoire des analogies distributionnelles (deuxième expérience) et des rapprochements paradigmatiques (troisième expérience). Nous avons indiqué l'accointance des analogies avec la structure et celle des rapprochements avec le système. Selon les points de vue, la lexicalisation, "première étape de l'expression" (Blinkenberg 1966 102) dépend soit de la mise en syntaxe (structure): "il n'y a pas de lexicalisation sans un minimum de prise de position syntaxique" (Pottier 1966 102) soit d'un processus plus fondamental (système): "un processus d'organisation spatiale et temporelle qui *devance l'usage des symboles*" (Ombredane 1951 245).

Ceci ne signifie pas nécessairement que les analogies structurales seront pratiquées avant les rapprochements paradigmatiques, mais indique que deux remontées sont contemporaines: l'une vers le contenu mémoriel, l'autre, à travers la mémoire, vers les couches les plus profondes de l'organisation du langage.

L'observation du langage maternel nous fournit des signes du souci de la mère d'animer chez son enfant ce niveau profond: d'après Brown & Bellugi (1970, 88), lorsque la mère supplée aux manques dans le langage de l'enfant, dont le style fait penser au langage télégraphique, elle y ajoute des:

> *functors* (which) seem to be nothing less than the basic terms in which we construe reality: the time of an action, whether it is ongoing or completed, whether it is presently relevant or not; the concept of possession and such relational concepts as are coded by *in, on, up, down,* and the like; the difference between a particular instance of a class (Has anybody seen *the* paper?) and any instance of a class (Has anybody seen *a* paper?); the difference between extended substances given shape and size by an "accidental" container (*sand, water, syrup,* etc.) and countable "things" having a characteristic fixed shape and size (*a cup, a man, a tree,* etc.); it seems to us that a mother in expanding speech may be teaching more than grammar; she may be teaching something like a world-view.

Nous remarquons avec intérêt que les *functors* constituent, dans l'esprit des auteurs, mais sans qu'ils soulignent leur caractère bipolaire, des couples fort proches des oppositions que nous proposons.

Lorsque, comme dans la seconde expérience, le fondement linguistique est syntaxique (distributionnel) il s'agit de mettre en regard des phrases entre lesquelles puissent s'établir les opérations demandées de communication — simple substitution, substitution avec expansion ou réduction, addition ou soustraction sans substitution — ou de permutation. Nous

renvoyons, pour la conduite de ces opérations, à un bon cours de linguistique structurale. Il n'y aura pas de surprise, même pour un esprit rompu à l'analyse traditionnelle, car les analogies reviennent en fait à une identification correcte des catégories grammaticales. Si la substituabilité de *I think* à *Yes* dans *I think there is* et *Yes, there is* peut surprendre, les substituabilités de *must be* à *is* et de *one* à *no bridge* dans *There must be one behind those trees* et *There is no bridge across the river* ne font que confirmer des intuitions élémentaires.

Lorsque, comme dans la troisième expérience, le fondement est paradigmatique, la voie vers ce fondement est moins clairement tracée, quoique la plupart reconnaissent le rôle primordial des oppositions: "On peut se demander si une bonne pédagogie ne consiste pas essentiellement à mettre en relief des oppositions" (Michéa 1963 101). C'est la nature des oppositions qui suscite des divergences. Ou bien elles sont omniprésentes "... Notre enseignement est fondé aussi bien pour la phonologie que pour la syntaxe et le vocabulaire sur un système d'oppositions" (Stourdzé 1974 299) ou bien elles demeurent clairement syntaxiques: "Plus probants qu'une explication normative ou descriptive seront les énoncés contrastés que le maître peut suggérer" (Principaud 1977 32), "... the learning of items in pattern-practice would be improved if ... there were a constant alternation among varied patterns" (Carroll 1966 104) ou génératives: "contrastive pairs point up generative processes" (Valdman 1964 306) ou bien elles se dirigent davantage vers les éléments-clés: "Ce n'est pas en répétant des phrases à l'imparfait qu'on apprendra le sens de ce temps, mais en opposant l'imparfait au passé composé" (François 1974 18) et "On recense, parmi ces relations (primitives) des couples de propriétés, au statut dissymétrique ... comme animé/inanimé, affirmatif/négatif, processus/état" ... etc (Bailly 1975 90).

Nous nous sentons proches de cette dernière conception tout en ajoutant à la perception des relations primitives le plus ou moins grand investissement qu'elles autorisent à la libre visée de l'apprenant. Les oppositions que nous proposons sont loin, bien entendu, d'épuiser la liste des oppositions possibles. Le tableau qui suit (repris de Boulouffe 1974 269) représente une première tentative, fort conjecturale, d'échelonnement selon l'implication de la visée du locuteur. La division en sept colonnes s'inspire de cette implication. L'ordre des colonnes est motivé. L'ordre au sein de chaque colonne ne l'est pas. La gymnastique mentale n'y diffère pas essentiellement d'une opposition à l'autre. Rappelons qu'il ne s'agit pas, dans cette gradation, de présenter la matière. Si tel était notre but, le lecteur s'étonnerait à juste titre de ne trouver qu'en colonne 5 des mots tels que *a* et *the*, indispensables à tout énoncé. Nous suggérons simplement que l'intervention n'insiste sur la production de cette opposition qu'après avoir exercé l'élève à des gymnastiques mentales plus accessibles.

11.1.2. Interprétation du tableau

Interprétons ces couples de termes selon les colonnes respectives:

1. Les caractéristiques inhérentes concernent les notions contenues dans les catégories lexicales: noms, verbes; le même objet ne peut pas être à la fois pomme et poire; la même action, marcher et courir. Il est difficile de parler d'inhérence en ce qui concerne les adjectifs et les adverbes puisque les notions qu'ils désignent ne leur appartiennent pas en propre, mais bien aux noms et aux verbes qu'ils déterminent. Sont également inhérents certains traits sémantiques tels que extension/compréhension: *tree/willow;* animé/inanimé: *boy/table;* masculin/féminin: *boy/girl;* volume/surface: *room/table;* atélique/télique: *eat/swallow;* suffusif/ponctuel: *life/Peter.*

2. Les caractéristiques transitoires sont celles que peut revêtir le même objet, la même notion, le même événement, de manière non permanente: mouvement/état: le même objet peut se mouvoir ou s'arrêter: *walk/stand;*

11.1.1. Tableau des oppositions

1	2	3	4	5	6	7
apple pear walk run milk wine around between tall short quickly slowly --- tree willow wood mahogany eat nibble --- boy table --- boy girl --- room table --- eat swallow --- life Peter like see	walk stand to (into, out of) in to (on to, off) on --- some sweets one sweet tree wood wood piece of wood milk bottle of milk --- shine flicker for during visited visited --- all some both one whole part --- to eat not to eat tree no tree too much not enough quite hardly --- already still --- tallest taller --- first last --- walked walk will walk --- his her --- John hit the ball/ the ball hit John	this that here there go come take bring to from	sell buy to from John hit the ball/ the ball was hit --- at for till during since for by --- worked was working have worked	the a yes probably	can may must	can may have worked/ must could might have worked should

le même objet peut être le lieu d'un déplacement ou d'un séjour: *to/in* (volume); *on to/on* (surface); *into, out of, on to, off* marquent le franchissement du seuil.

singulier/pluriel: le même objet peut être entouré de ses semblables ou unique: *some sweets/one sweet.*

singulier/collectif: la même notion est présente dans l'objet multiplié et dans l'objet en exemplaire unique: *tree/wood* (forêt).

dénombrable/massif: la même notion (matière) peut être envisagée sans contour ou enclose dans un périmètre (soit qu'on la taille ou la découpe pour lui donner une forme, soit qu'on l'insère dans un contenant): *wood/piece of wood; milk/bottle of milk.*

action unique/action répétée: dans une série d'instants, la même notion occupe deux instants successifs ou l'un des deux seulement: *shine/flicker; for the summer/during the summer.* Cette distinction n'a pas de marque en morphologie: *visited* se rapporte aussi bien à un continuum (action unique) qu'à une suite interrompue.

tout/partie: la même notion, qu'elle soit plurielle ou singulière, peut être entière ou divisée: *all/some; both/one; whole/part.*

affirmation/négation: la même action peut survenir ou non: *—/not;* le même objet peut survenir ou non: *—/no;* avec excès ou insuffisance: *too much/not enough; quite/hardly.*

avance/retard: la même action peut débuter avant ou se terminer après son époque habituelle: *already/still.*

premier/dernier: le même objet peut figurer en première ou en dernière place: *first row/last row.*

superlatif/comparatif: la même qualité peut être présente de manière absolue ou de manière relative: *tallest/taller.*

passé/présent/futur: la même notion peut exister aux trois époques: *walked/walk/will walk.*

possession: la même notion peut changer de possesseur: *his/her.*

réversibilité: la même action peut être renvoyée à son auteur: *John hit the ball/ the ball hit John.*

3. L'objet ou le mouvement étant le même, et saisi au même instant, le choix est motivé par la *position de l'observateur.*

Il est proche ou éloigné:	this/that
	here/there
	go/come
	take/bring
	to/from

4. Le seuil sépare *deux visées de l'observateur* quant à:

la transivité:	les paires réversibles:	sell/buy
		lend/borrow
		give/get
		to/from
	le passif/l'actif:	John hit the ball/
		the ball was hit (by John).
la durée:	le début/la fin/l'entre-deux:	
		le début: from, since, at
		la fin: to, till, by
		l'entre-deux: for, during.

l'insertion dans le temps selon:

l'instant d'incidence: worked, will work
un instant de décadence: was working, will be working
la transcendance de l'action: have worked.

5. L'événement arrivé à *l'actualisation* est opposé à l'événement encore *virtuel: the/a; yes/probably*.

6. Le choix est offert entre *plusieurs visées sur un événement possible, non réel: can/may/must*.

7. L'événement réel est virtualisé: *may/should have worked*.

De la colonne 1 à la colonne 7, le seuil entre les notions se déplace à la fois de l'objet vers le locuteur, autrement dit, de l'expérience vers sa représentation, et de l'objet réel vers l'objet possible, autrement dit, de l'actuel vers le virtuel.

11.1.3. L'accès aux oppositions

Moins l'accès aux oppositions est facile, plus la part d'interprétation laissée au locuteur est grande. Si la contrainte est forte, du fait que l'expérience ne laisse quasi aucun doute sur l'identité des notions, la représentation est faible et l'accès est immédiat.

Le seuil entre les notions lexicales, nous l'avons dit, est en général si manifeste qu'elles sont aperçues comme des entités individuellement distinctes. Ce qui, en elles, se prête à la binarité, ce sont déjà, en fait, des distinctions de visée, comme la distinction singulier/pluriel dans l'exemple cité par Schumaker & Sherman (voir p. 33).

Le seuil entre les caractéristiques transitoires étant moins aisément repérable que le seuil entre les caractéristiques inhérentes, la liberté du locuteur de se mouvoir entre les caractéristiques transitoires est plus grande (colonne 2) .

Elle l'est encore davantage si le même objet au même moment est vu différemment selon que l'observateur en est éloigné ou rapproché. Il peut s'agir encore d'un mouvement, mais, alors que dans le cas précédent, il s'agissait de son parcours et de son terme, dans le cas présent, il s'agit, dans les deux cas, de son parcours, mais aperçu différemment selon la position de l'observateur: si je dis *he's going to London* et *he's coming to London*, il s'agit strictement de la même situation, vraie dans le même instant. Pouvons-nous encore parler de caractéristiques transitoires? A peine, puisque le seuil, cette fois, se loge dans la position de l'observateur; c'est la seule attache avec le monde sensible (colonne 3).

Cette attache elle-même disparaît si, au lieu de prendre mentalement une position dans l'espace, l'observateur se borne à accorder la précédence à l'agent ou au patient d'une action transitive: dans *he sells* et *she buys*, il s'agit de la même situation, au même instant, à la même distance de l'observateur; la seule différence réside dans celui des deux, de l'agent et du patient, que l'on nomme d'abord: dans *he sells*, c'est l'agent; dans *she buys*, c'est le patient. Remarquons que, dans cet exemple, comme dans le cas de *go* et *come*, la distinction se marque par une différence lexicale. La différence entre le passif et l'actif est régie par une distinction semblable; elle se marque par une différence grammaticale. En attribuant à l'observateur le rôle d'accorder une précédence, nous avons quitté le domaine de l'expérience, c'est-à-dire des caractéristiques inhérentes ou transitoires des situations pour déterminer la motivation des choix. La précédence est un choix arbitraire, dont la racine est dans la visée de l'observateur — à côté de certaines données d'usage — non dans l'élément lui-même. De même qu'il peut diriger son regard vers l'agent ou le patient d'une action transitive, l'observateur peut envisager le début ou la fin d'une durée ou, au contraire, l'intervalle entre le terme initial et le terme final. La durée étant la même, ce sont les modalités de sa vision qui occasionnent l'emploi, d'une part, de *since* ou *by*, d'autre part, de *for*. De même, l'observateur, devant le spectacle d'une action passée, peut diriger son regard vers l'instant d'incidence de cette action au temps *(worked)*, vers un instant quelconque de sa décadence, de son déroulement *(was working)*, ou bien, se situer lui-même dans l'au-delà de cette action *(have worked)*. Il s'agit, dans les trois cas, de la même action, au même instant, à distance égale de l'observateur (colonne 4).

Jusqu'ici, que la motivation du choix ait son origine dans les caractéristiques inhérentes ou transitoires des événements, ou dans la position ou la visée de l'observateur, nous avons envisagé des événements réels. La difficulté d'établir le seuil entre deux situations s'aggrave encore — et parallèlement la liberté du locuteur de choisir le terme propre grandit — si la vision de l'observateur concerne des événements possibles, virtuels. Dans *he swam*, l'événement est réel; dans *he can swim*, l'événement est virtuel. Dans *the table*, l'objet est réel; dans *a table*, il est virtuel (colonne 5).

La virtualité est sujette à variation en rapport avec les chances que l'objet ou l'événement ont de parvenir à l'actualisation. Ces degrés ne reçoivent pas de signes spéciaux dans le cas de l'article, sinon que l'article est absent dans le cas de la plus grande virtualisation: *language is communication; animals have a language; I want to learn a language*. Par contre, les degrés se marquent, dans le cas des auxiliaires de mode, par des différences lexicales: *he can swim, he may swim, he must swim* marquent, devant la perspective de réalisation de l'événement, la contrainte de la pression extérieure *(must)*, l'équilibre des alternatives *(may)* et la capacité dégagée de toute pression *(can)* (colonne 6).

Il nous reste à gravir un échelon pour arriver au maximum de subtilité dans l'établissement du seuil entre deux notions; c'est celui où se combinent deux ou trois des types de visée que nous avons décrits: par exemple, la prise de position dans l'au-delà d'une action réelle *(have worked)* et dans l'en deçà d'une action virtuelle *(may)*. Ce seuil est d'autant plus impondérable que les deux visées sont en contradiction, soit dans le sens d'une négativisation *(may have worked)*, si la survenance de l'événement est mise en doute, soit dans le sens d'une positivisation *(should have worked)*, si la non-survenance de l'événement est regrettée (colonne 7).

En résumé, la facilité d'accès aux oppositions varie selon que le seuil sépare:

1. des caractéristiques inhérentes, qui ne peuvent pas exister à la fois dans le même objet;
2. des caractéristiques transitoires, qui peuvent exister dans le même objet, mais pas en même temps;
3. deux positions de l'observateur dans l'espace, la notion étant la même, au même instant;
4. deux visées de l'observateur quant à la transitivité, la durée, l'insertion dans le temps d'un événement réel;
5. un événement réel d'un événement possible;
6. deux visées de l'observateur quant à un événement possible;
7. deux visées contradictoires combinées.

Nous voudrions apporter quelques précisions quant à la liberté réellement laissée au locuteur. Voyons ce qui, dans la deuxième colonne, constitue le choix au moment où le seuil est franchi:

la trajectoire d'un déplacement et le moment où il s'arrête;
la matière et la forme qu'elle prend;
l'unité et le nombre;
l'insertion d'un événement dans une des trois époques;
la continuation ou l'interruption d'une action;
la totalité ou la partie d'un objet;
l'affirmation ou la négation;
l'excès ou l'insuffisance;
le début ou le terme de l'action, etc..., etc...,

toutes qualités que le locuteur est tenu de déceler, comme il est tenu de déceler les caractéristiques inhérentes de la pomme et de la poire, mais qu'il doit cependant capter avec plus d'attention, puisqu'elles sont mouvantes. Il n'est pas question qu'il soit libre de voir un mouvement, alors que le fait extralinguistique est l'arrêt ou l'absence de mouvement. Ce n'est pas de cette liberté-là qu'il s'agit. La liberté que nous envisageons est celle qui résulte de la mouvance d'une situation. Du fait que les deux faces de cette situation peuvent toutes deux être vraies, quelquefois à faible intervalle et sans qu'il y ait brisure, elles risquent de se superposer dangereusement dans l'esprit du spectateur. La visée distingue laquelle des deux faces est en cause. La première face du mouvement ne cesse pas d'exister parce que la seconde est maintenant sous nos yeux. La présence à l'intérieur du volume relègue au passé le mouvement qui y a conduit, mais ne le supprime pas. La présence du lait dans la bouteille présuppose la présence du lait en tant que matière; je vois la forêt après que j'ai vu l'arbre; je vois l'interruption après avoir aperçu la continuité; je ne peux nier que ce que j'ai dit; je ne peux diviser qu'après avoir perçu l'entier. Il y a une parenté très étroite entre les deux termes: ils sont interdépendants. Le tout est mieux aperçu à travers les parties et les parties ne se conçoivent que comme l'émanation du tout.

Nous retenons les oppositions moins pour leur valeur en tant qu'instrument de communication que pour le soutien qu'elles apportent à la gymnastique mentale. Nous visons la compétence avant la performance. La compétence telle que nous l'envisageons, oblige à un retour, non vers la structure profonde, mais vers le moment crucial où un choix est offert. Nous visons la production, non la répétition. Pour être productif, l'esprit doit se mouvoir.

Nous attendons que les oppositions contribuent doublement à la production. En effet, si un rapprochement paradigmatique est plus exigeant qu'un passage de structure à structure, il ne fait aucun doute que le maniement d'une opposition à la colonne 7 du tableau est plus exigeant que le maniement d'une opposition à la colonne 2. La production d'un énoncé tel que: *it should have been written in print*, à partir d'un inducteur double tel que: *the doctor should have examined her/the competition may have exhausted her* est plus exigeante que la production d'un énoncé tel que *run to the garden!*

Il est intéressant de constater que les six catégories sémantico- grammaticales du niveau-seuil proposé par Wilkins (1974) comprennent, dans un ordre différent et sous leur forme unitaire, la plupart des catégories que nous reprenons. Notre division en sept colonnes repose sur des critères assez éloignés des catégorisations grammaticales traditionnelles, alors que la division en six de Wilkins en est assez proche, malgré son refus déclaré de céder à l'emprise de la grammaire. Cependant si Wilkins n'ignore pas la forme bipolaire des catégories, elle lui apparaît comme un danger ou comme un encombrement: "Le système verbal anglais est tel qu'il est indispensable de choisir un des deux termes de l'opposition (duratif/non-duratif)". (1972a, 5). "Les événements passés peuvent être exprimés au prétérit ou au passé composé selon l'aspect sur lequel veut insister la personne qui parle...; le choix devrait se porter sur le prétérit car... il est plus facile d'en cerner le sens" (1972a, 6). La bipolarité du paradigme n'est pas niée, mais sa vertu n'est pas soulignée; le choix conduit éventuellement à l'exclusion d'un des termes, au lieu de conduire, comme chez nous, à l'emploi créatif après évaluation réciproque des termes.

Nous trouvons ailleurs une appréciation plus positive de la mobilité: "It is possible that the surface data seem as thin as they do because they are imagined in too static a form, as a set of still photos, unconnected model sentences... The changes produced by pouring back and forth, by gathering together and spreading apart are the data that most strongly suggest the conservation of quantity and number. The changes produced in sentences as they move between persons in discourse may be the richest data for the discovery of grammar (Brown 1968 287).

Quant à nous, si nous nous attachons à découvrir la mobilité souhaitée dans un mouvement oscillatoire de la pensée plutôt que dans un mouvement d'échange discursif, nous souvenant de la distinction observée entre acquisition et apprentissage, nous ne trouvons meilleure inspiration que dans les vues de Guillaume pour qui "les cinèses... se répètent inlassablement dans tous les psycho-mécanismes du langage et constituent proprement une loi fondamentale (il en est peu) de linguistique générale" (Moignet 1966 55).

11.2. La nouvelle stratégie d'intervention ou nouvelle méthodologie

La prestation du professeur comprend les démarches suivantes:

- sélectionner des situations se prêtant à des commentaires linguistiques qui rencontrent les possibilités des élèves tout en n'ayant jamais été utilisés tels quels;
- prévoir un éventail d'inducteurs;
- affiner la perception de la situation et de l'implicite dans la situation; utiliser à cet effet des consignes larges;
- attendre les premières réponses;
- provoquer la mémorisation; prévoir à cet effet une aide croissante allant de l'évocation de situations voisines à l'évocation de détails dans la situation et du 'don' d'énoncés voisins au 'don' de l'énoncé visé lui-même;
- provoquer le transfert; prévoir à cet effet un raidissement des consignes tout en restant sensible à l'effort de restructuration: y a-t-il ouverture au modèle, prise de conscience du modèle avec ou sans détérioration, assimilation (tendance à transférer le modèle), accomodation (tendance à innover dans le modèle) ou obstruction (ouverture nulle au modèle);
- aménager les intermédiaires;
- soutenir l'effort aussi longtemps que le mouvement d'ajustement demeure perceptible.

De toutes ces démarches, les plus nouvelles et les plus mystérieuses, sont probablement celles que nous avons nommées éventail d'inducteurs et aménagement des intermédiaires. Illustrons-les brièvement.

11.2.1. L'éventail d'inducteurs

Au lieu d'appeler une multiplicité de réponses, la technique présentée ici, sans déprécier la première — nous y insistons — évoque une multiplicité d'inducteurs à une réponse. Le professeur au lieu d'imaginer les réponses possibles imagine les inducteurs possibles à une réponse. La possession de sa matière est un prérequis aussi exigeant, mais au lieu qu'elle lui serve à imaginer des énoncés futurs, elle lui sert à se connecter avec des énoncés passés. La multiplicité des réponses est résultative. Elle appartient au discours. La multiplicité des inducteurs retrouve la langue en procès. L'élève est rencontré à l'endroit même où se situe son ancrage à lui: c'est l'inducteur qu'il est capable de restituer. L'élaboration se fait à partir de là. Le cheminement organise la langue autant que le discours: il fait saisir la valeur de ce qui a été emmagasiné au préalable "La vraie réalité d'une forme, ce ne sont pas les effets de sens multiples et fugaces qui résultent de son emploi, mais l'opération toujours la même qui préside à sa définition dans l'esprit (Guillaume 1965 132). Quand Guillaume nous dit que l'immédiateté de la réponse tient à la cohésion du système: "On peut poser que la rapidité avec laquelle on saisit la forme le mieux convenante au discours dépend de l'état de construction du système..." (1973a 140), il pense autant à l'exactitude des rapports engagés qu'à une polysémie discursive.

Notre hypothèse tout au long de ce travail est la suivante: l'élève apprend à parler en se rapportant à la langue qu'il emmagasine progressivement et de manière continue en lui-même et non au discours intermittent de ses interlocuteurs.

La démarche du professeur tient en deux temps: lancer l'élève dans l'effort de dire pour qu'une image mentale, si informe et si floue soit-elle, surgisse à son esprit. L'élève possède en effet une trace si infime soit-elle qui correspond à son dire actuel. Nous ne fonctionnons pas autrement dans notre langue maternelle, mais seulement plus rapidement. Au moment de l'utilisation en discours, l'être de langue est saisi en état de semi-accomplissement: "Le temps opératif de la formation du discours ne porte jamais que des êtres de langue non encore sortis de leur propre temps opératif" (1973b 223). Il s'agit donc bien que la langue soit, elle aussi, vivante. Le professeur, à cet effet, oriente l'élève en le raccrochant à du connu si loin qu'il doive remonter: c'est la vie qu'il retrouve. Raccrocher l'élève, c'est le deuxième temps. L'erreur serait de proposer à nouveau le connu, tablant sur la reconnaissance du déjà vu. Or le sentiment de familiarité avec une forme ne se pose pas en intermédiaire dans l'acte de parole véritable. Le locuteur utilise ses sources personnelles. L'interlocuteur joue rarement le rôle de pourvoyeur ou de béquille. Il faut se méfier d'une familiarisation qui peut aisément être prise pour une possession. Les exercices "à proposition constante" (ceux qui fournissent sans cesse les modèles) cultivent la familiarisation sans pousser jusqu'à la possession. Le langage, on l'a dit, c'est avant tout la communication avec soi-même. Lorsque l'apprenant sait sans savoir qu'il sait, l'enseignant lui nuit en le traitant comme s'il ne savait pas, car il perpétue en lui la dépendance vis-à-vis de la source extérieure, au lieu de l'amener à s'alimenter à sa source intérieure.

L'exemple suivant nous montre un éventail de trois inducteurs et des cheminements qui les relient à l'énoncé visé.

Supposons que la phrase à énoncer soit *When does the ticket-window open?*, figure dans un dialogue projeté entre deux protagonistes désirant se rendre à une représentation et soucieux d'arriver tôt de manière à s'acheter des billets avantageux. La situation est campée de la manière la plus évocatrice possible. Bien entendu si les apprenants produisent en grand nombre des énoncés adéquats à la situation et traduisant bien leur intention de parole il n'est pas question d'intervenir. L'intervention se justifie si l'apprenant n'est pas suffisamment loquace. Tout en guidant alors l'apprenant, elle se fera la plus légère possible. On essaie d'abord une intervention générale telle que *Ask him/her something about the ticket-window*. Il se peut alors que l'apprenant se risque dans une phrase boîteuse telle que *Ticket-window not open* révélant son incapacité à se prévaloir des structures précédemment apprises et capables de charpenter le présent énoncé. Le professeur, lui, est alerté à ces possibilités. Il a dans sa préparation consigné ceux des énoncés appris, qui peuvent jouer ce rôle de charpente. Ici, il a par exemple, repéré des énoncés tels que:

Where do you work?
When did it begin?
When do you eat lunch?

N.B. Tous ces exemples sont extraits de Lado New English Series.

Il a également prévu l'acheminement depuis chacun de ces énoncés jusqu'à l'énoncé visé.

A partir de *Where do you work?*

P montrant l'image du centre d'achat ayant accompagné dans la présentation la phrase **Where do you work?**
Remember

E Where do you work?

P montre un calendrier ou une horloge selon l'image habituellement associée à when; puis si l'élève ne réagit pas:
Change where

E When do you work?

P montre une image représentant un magasin sur le point d'ouvrir, un préposé à la vente se trouvant à l'intérieur, simule le geste d'ouvrir
Speak to him through the door

E When do you open?

P Speak about him

E When does he open?

P Speak about the store

E When does it open?

P Long, puis Change it

E When does the store open?

P montrant cette fois l'image du guichet puis
Change store

E When does the ticket-window open?

A partir de *When did it begin?*

P montrant l'image de la foire ayant accompagné dans la présentation la phrase When did it begin?
Remember

E When did it begin?

P Long puis Change it

E When did the fair begin?

P Speak about the fair every year puis
Change did

E When does the fair begin?

P simule le geste d'ouvrir puis
Change begin

E When does the fair open?

P montre l'image du guichet puis
Change fair

E When does the ticket-window open?

A partir de *When do you eat lunch?*

P montrant l'image du picnic ayant servi à la présentation de When do you eat lunch?
Remember

E When do you eat lunch?

P montrant une image représentant le même personnage au travail puis
Change eat lunch

E When do you work?

P Speak about him/her

E When does he work?

P montrant le personnage ou un autre personnage dans un magasin et simulant le geste d'ouvrir

E When does he open?

P Speak about the store

E When does it open?
P montrant l'image du guichet
E When does it open?
P Long puis Change it
E When does the ticket-window open?

11.2.2. L'aménagement des intermédiaires

Comme le montrent les cheminements, l'exercice est structural, en ce sens que les opérations de substitution et d'expansion ou de réduction sont abondamment utilisées. La contextualisation est utilisée au maximum en ce sens que non seulement les phrases de départ et d'arrivée sont suggérées, la première par le contexte connu de sa première présentation, la seconde par le contexte le plus capable de la susciter, mais la contextualisation est présente à chaque étape: chacune des phrases intermédiaires est accompagnée d'une illustration épousant le plus rigoureusement possible le sens qu'elle véhicule.

Ce n'est cependant pas dans son aspect structural, ni dans son utilisation de la structure, ni dans son utilisation du contexte, que réside l'originalité de l'exercice. L'originalité réside dans l'apport mémoriel obtenu à chaque étape. Remarquons en effet que l'apprenant reçoit du professeur des consignes, non des modèles. Ce qu'il découvre dans l'exercice, c'est la disponibilité de son acquis. Il précise la présence en lui-même de l'appareil qui lui permettra bientôt d'engendrer seul une infinité de phrases. L'exercice provoque un retour vers l'acquis qui, du fait des substitutions qui y sont causées, devient un principe dynamique: le moteur même des phrases nouvelles.

La technique exige bien entendu une sécurité sans faille quant aux parentés structurales à cultiver. Mais elle exige davantage.

a) les haltes:

Il est important de se préparer à suffisamment de haltes sur le parcours. Ainsi il pourrait être hasardeux de faire passer de *when do you open?* à *when does it open?* car ce glissement comporte à la fois le passage de la seconde personne à la troisième et le passage de l'animé à l'inanimé. Le truchement par *When does he open?* permet d'éviter ce faux-pas.

Il est important aussi de coordonner le changement dans les situations avec le changement dans les énoncés, particulièrement lorsque les énoncés contiennent des pronoms. Si, devant l'image de la foire le cheminement est amorcé comme suit:

E When did it open?
P Change it (devant l'image du guichet)

l'élève se trouve confronté à la fois avec le changement de *it* à *ticket-window* et avec la substitution de l'antécédent *ticket-window* à l'antécédent *fair* sous *it*. Bien entendu certains élèves sont capables de franchir les deux marches d'une seule enjambée, mais pour d'autres, il faut prévoir un arrêt à chaque marche:

E When did it open (image de la foire)
P Change it (image de la foire)
E When did the fair open?
P Change fair (image du guichet)
E When did the ticket-window open?

L'art du professeur est de mesurer avec lesquels de ses élèves il peut prévoir des enjambées plus ou moins osées. Bien entendu, si un saut est accompli par un élève plus subtil, le professeur se garde de lui faire rebrousser chemin. Les haltes ne sont prévues qu'en prévision des rencontres à proposer à chacun selon sa force. Moins il y a de haltes, plus l'énoncé inducteur assume son rôle véritable qui est de promouvoir directement la construction de nouveaux énoncés. Ceci fait apparaître une autre différence avec l'exercice structural où chaque pas est dûment accompli par tous.

b) l'ordonnance intermédiaire:

Qu'en est-il de l'ordonnance des phrases intermédiaires?

Notons l'ordre suivant, observé dans le cheminement 2: *when did it begin — when did the fair begin — when does the fair begin — when does the fair open — when does the ticket-window open.* L'expansion de *it* et le passage de *did* à *does* se pratiqueraient-ils aussi facilement plus avant dans le cheminement, à savoir de la manière suivante: *when did it begin — when did it open — when does it open — when does the fair open — when does the ticket-window open?* L'expansion de *it* et le passage de *did* à *does* auraient alors lieu après le passage de *begin* à *open.* Or l'idée d'ouverture doit être amenée par une image de support. Mieux vaut profiter de l'image de départ, puisque la foire, à l'inverse du guichet, peut évoquer à la fois l'idée de commencement et l'idée d'ouverture. Il s'agit donc de répartir au mieux l'ancrage des étapes intermédiaires soit à la situation de départ soit à la situation d'arrivée.

c) l'évitement des substitutions hasardeuses

Attention au danger des substitutions hasardeuses. Le cheminement 3 offre des occasions manifestes d'accrochage qu'il est sans doute bon de dévoiler. Le passage de *eat lunch* à *work* est risqué. L'élève, très probablement, voudra remplacer deux mots par deux mots, surtout s'il n'a pas été invité à opérer une réduction. Un moyen terme *eat* au lieu de *eat lunch* pourrait être introduit mais serait difficile à étayer picturalement. La consigne *Leave out* est à proscrire aussi bien que toute autre consigne qui ne peut s'accompagner d'une contextualisation appropriée.

Deuxième inconvénient: le passage de *eat lunch* à *work* puis à *open* se fait difficilement à propos d'un seul personnage. C'est la raison pour laquelle on ne passe pas directement de *eat lunch* à *open* mais le moyen terme par *work* n'offre pas la solution: en effet on imagine mal le même personnage mangeant dans un parc (image d'introduction représentant un picnic), travaillant et ouvrant son magasin. Un tenancier de magasin aura tendance à prendre son déjeuner chez lui. On introduira donc un deuxième personnage à qui la question *when do you work?* sera posée une nouvelle fois, suivie de la question *When do you open?* Ceci oblige à un long détour qui fait perdre de vue le rapport structural entre *When do you eat lunch?* et *When does the ticket-window open?* malgré la présence dans cet énoncé de deux des termes visés, *when* et *do*, alors que chacun des deux autres inducteurs n'en contenait qu'un: *do* dans le premier, *when* dans le second.

Ce n'est donc pas une identité trompeuse des mots composant les énoncés qui fait le meilleur inducteur. C'est aussi le parallélisme structural (*eat lunch* est structuralement différent de *open*) et la vraisemblance sémantique des glissements.

d) la conjonction de deux contextualisations

La contextualisation des intermédiaires ne doit pas faire négliger la contextualisation purement explicite, qui vise par exemple, à faire comprendre comme suit le sens de *ticket-window:*

P **Where does Peter want to go?**
E **To the Forum**
P **Does he have his ticket?**
E **No**
P **Where do you buy tickets?**
E **At the ticket-window**
P **Is the ticket-window open now?**
E **No**
P **Ask a question about the ticket-window**

Cet échange constitue une excellente mise en situation qui ne convient cependant pas à l'élève totalement démuni quant aux réponses à fournir. On l'utilisera *avant* le cheminement de rappel, lequel ne trouve son utilité que si le premier effort d'obtenir la réponse n'aboutit pas. Il est important de maintenir les deux procédés d'aide bien séparés et que l'élève se rende compte que le premier vise à éveiller une intention de communication tandis que le second vise à susciter le souvenir d'une forme capable de s'associer à cette intention.

11.3. Les retombées de la nouvelle stratégie d'intervention

Nous venons d'esquisser très brièvement à l'aide de quelques exemples, la nouvelle stratégie d'intervention. Voyons-en les lignes de force:

a) la charge pédagogique

La charge pédagogique est renouvelée. Comme on l'a vu, il incombe au professeur d'aménager des cheminements. Après avoir choisi des inducteurs appropriés, il prévoit le parcours à partir de chacun de ceux-ci jusqu'à l'énoncé visé, se réservant l'octroi du privilège à l'un ou à l'autre inducteur selon le besoin des élèves. Il y prépare suffisamment de haltes mais prend soin d'éviter les détours inutiles. Il ordonne au mieux les intermédiaires et leur attribue des contextes vraisemblables. Tout ceci ne l'éloigne pas de la contextualisation explicative habituelle.

b) le lieu de la démarche

La démarche peut figurer à chaque stade de la leçon. Elle peut concourir au déchiffrement d'un énoncé dans la phase de présentation comme à la découverte d'un énoncé dans la phase de production/exploitation/transposition ou incorporation comme on voudra la nommer.

Il est bien connu que quand l'élève reçoit un énoncé auditivement, quelle que soit la richesse de l'accompagnement visuel, il suffit d'un seul mot nouveau pour perturber sa compréhension d'un ensemble pourtant familier. Supposons, si le présent énoncé lui était présenté comme un énoncé nouveau, que *ticket-window* soit le seul mot qu'il n'ait jamais rencontré. D'après ses acquis antécédents, l'élève est parfaitement capable d'identifier *when does the ...open?* Pourtant il a l'impression de ne rien comprendre. Alors plutôt que de lui faire écouter le modèle jusqu'à saturation, ou de lui demander d'imiter l'autre élève qui a compris, on procède par le rappel d'un énoncé inducteur comme il a été indiqué précédemment, avec cette différence qu'au dernier relais, au lieu de terminer par la consigne *change store* (1) ou *change fair* (2), on fait réécouter le ruban. Cette fois l'élève écoute avec à l'esprit les mots *when does the ...open?* qu'il vient de récupérer dans sa mémoire et qu'il va maintenant reconnaître sans peine, accordant par conséquent un maximum d'attention à la partie de la phrase encore inconnue, la seule qu'il doive réellement déchiffrer. Le procédé allège l'écoute auditive de ce qui peut être écouté avec l'oreille de la reconnaissance mémorielle.

Dans le cas de la production d'un discours suivi le procédé fait faire un parcours analogue pour chacun des énoncés formant le discours où un recours à la mémoire peut soutenir l'expression. Comme dans la présentation, le départ est à l'inconnu et à la situation inductrice. Dans la présentation, la situation inductrice s'accompagne d'un énoncé incompréhensible; dans la phase de production, la situation inductrice suscite une visée. De toute manière ce premier contact place l'élève devant un fossé séparant le sens du signe. Si l'élève ne produit rien, on le reconduit à un énoncé inducteur dont on pourrait craindre qu'il approfondisse le fossé car il n'a pas de parenté situationnelle avec l'énoncé projeté. Mais cet énoncé inducteur a la qualité d'être un énoncé familier où l'élève trouve une assise, le réconfort d'un visage connu parmi une foule d'étrangers. Le visage connu fait faire d'autres connaissances et ainsi le moment de panique se dissipe.

Le départ est à la situation. La situation suscite une visée. L'aide extérieure suscite un souvenir à première vue incompatible. Lentement ce souvenir alimente l'énoncé correspondant à la visée non sans vivre avec celle-ci une période d'ajustement, où la visée peut prendre une certaine distance de ce qu'elle était au départ. L'apprentissage se situe à l'endroit où l'apport de l'énoncé ravivé en mémoire rencontre l'appel suscité par la visée.

c) le maniement de l'analogie

La généralisation est entre les mains du professeur. Chez Besse et ailleurs l'invitation est vers le multiple. Le modèle est donné et le lexical étant libre, l'élève est induit à généraliser selon son inventivité. Il fonce vers un inconnu plein d'embûches, car il est impuissant à décider de l'adéquation du lexical à son modèle. Il rencontre l'écueil de l'analogie abusive. Ici l'éve tail n'est pas du côté de l'inconnu (multiplicité de phrases gratuites) mais du côté du conn (multiplicité des phrases emmagasinées). Le professeur suggère par image le modèle le plus adéquat. Il endosse la démarche dangereuse mais laisse la voie ouverte à l'exercice de l'analogie. Il donne à assimiler deux signifiés jugés trop hétérogènes par l'élève pour se voir attribuer le même signifiant. Il le mène vers les généralisations autorisées.

d) le manuel

Le manuel cesse d'être roi. On envisage une méthodologie où l'énergie consacrée à la fabrication de manuels conçus en vue d'une perception toujours mieux réglée par un aménagement toujours renouvelé de la matière, serait réorientée vers le raffinement de la rencontre avec l'acquis de chaque apprenant.

e) les consignes

Le professeur est parfaitement maître des consignes utilisées. Il y a habitué ses élèves. Professeurs et élèves se sont mis d'accord sur la portée exacte des consignes telles que *Long* pour l'expansion, *Short* pour la réduction, *Change* pour la substitution, *Speak to* pour le discours vers quelqu'un et *Speak about* pour le discours à propos de quelqu'un. Ces consignes directives pourraient induire une mécanicité regrettable. Aussi elles sont toujours précédées de consignes larges telles que la simple exposition à l'image ou la simulation d'un geste appelant l'énoncé.

f) le répertoire de l'élève

Le professeur est également parfaitement au fait du répertoire de ses élèves. En fait la mémoire du professeur se dédouble: en plus de son propre corpus, le corpus de l'élève lui est présent à l'esprit, il en suit le développement et il s'y rapporte sans cesse.

La pédagogie souligne trop peu, à notre avis, l'intérêt du double corpus. On rencontre l'idée d'inventaire: "Le premier travail du professeur sera de faire l'inventaire des formes à

exploiter" (Moirand 1975 101) et d'index: "The brilliant and amusing teacher can sometimes be so brilliant and amusing that she is not really helping the children to master a language effectively. To counteract this, it is useful to keep a card-index, or a diary, of the vocabulary and structural items one has had a chance to practise in each lesson" (Hill 1979 202). Nous nous sommes employée ailleurs (Boulouffe 1978) à stimuler cet intérêt.

g) l'individualisation

La voie est ouverte à une individualisation de type cognitif. L'apprenant n'y recevrait pas seulement un traitement individuel à cause de ses aptitudes plus poussées à écouter, parler, lire ou écrire ou à cause de son souhait de travailler seul, avec ses pairs ou avec son professeur. Il serait assisté différemment selon l'éloignement de sa ressource mémorielle à son projet actuel et selon que dans la conjonction discours antérieur/discours actuel, c'est la mémoire de son acquis ou le transfert de cet acquis qui demande à être soutenu.

CONCLUSION GENERALE

Vous nous avez parlé d'orientation nouvelle. Cela veut-il dire qu'on va multiplier les occasions de réutilisation? Inviter l'anglophone de passage, imaginer des scénarios pour les jeux de rôle, encourager le phatème et l'expression idiomatique? C'est déjà ce que nous faisons, dirons les professeurs.

En effet. Mais ne nous y trompons pas. Ce qui est proposé dans la présente étude n'est pas un exercice nouveau. Ce n'est pas non plus une activité nouvelle. C'est un tour de main à imprimer au cours entier sans que le contenu à enseigner change pour autant. Notre propos est méthodologique, mais il n'affecte ni le contenu, ni l'activité, ni l'exercice. Il affecte l'interaction de l'élève avec le professeur, l'interaction de la visée de l'élève avec son moyen d'expression et, plus encore, l'interaction de base entre le connu et le réutilisé.

Tout se passe aujourd'hui comme si la machine ne cousait que l'endroit de la couture. Les points s'alignent. Ils sont de toutes formes, de toutes grandeurs, de toutes épaisseurs, de toutes couleurs. Ce sont les moyens de présentation et les occasions de réemploi affectionnés par le professeur et qui restent bien entendu à son actif. Mais la machine coud sa couture avec un seul fil. Elle oublie le fil de l'envers sans lequel les jolis points alignés sur le dessus se défont au premier coup d'ongle. Ce fil de l'envers, c'est le fil conducteur, c'est la continuité, résultant du ralliement incessant, dans l'esprit de l'élève, de son acquis nouveau à son acquis ancien.

Nous avons vu combien le raccordement tient quelquefois à un cheveu. Souvenons-nous de la réaction suivante: "Attendre, je sais pas comment ça se dit; il y a bien *wait a minute* ça veut dire 'attends une minute', mais attendre, je sais pas comment ça se dit". Nous avons vu qu'il appartient au professeur, de régler son intervention au besoin qu'il aura su déceler. La réussite du procédé dépend de cette entente et des inducteurs auxquels l'élève est référé: plus le modèle est éloigné dans le temps chronologique de l'élève plus il ravive ou cultive la disponibilité de son acquis; plus le modèle appartient à un réseau de relations fondamentales, plus il a de chances de promouvoir, dans l'esprit de l'élève, le système sans lequel il ne saurait y avoir d'appropriation.

Ce processus du retour vers son passé, c'est le chaînon cognitif qui manque à son apprentissage. La cassure qui apparaît au-delà des deux premières années, lorsque l'emmagasinage cesse de se suffire à lui-même, n'a pas d'autre origine. Mais le remède n'est ni dans une résurrection du métalangage (Ladmiral 1975 12) ni dans une reproduction des conditions d'utilisation des LA (langues d'apprentissage) en milieu naturel (Frauenfelder et al 1980 58).

L'apprentissage possède sa propre créativité, ses propres stratégies, son propre espace. La réponse à l'interrogation actuelle sur le désintérêt des élèves n'est pas dans le déploiement d'incitations à la communication. Elle est dans un recours concerté à la mémoire et dans une gradation des rappels plutôt que des matières présentées.

Au lieu que ce soit l'acquisition en milieu naturel qui inspire l'apprentissage, c'est peut-être l'apprentissage qui éclaire l'acquisition en attirant l'attention sur l'interaction avec le passé. Celle-ci s'y déroule de manière plus secrète que dans l'apprentissage, mais n'a pas échappé à des chercheurs tels que Adjemian, Bloom, Bridges, Hernandez et Sharwood-Smith.

Une fois l'apprentissage amorcé, ce n'est pas toujours directement de discours que l'élève a besoin pour le parfaire. Le besoin langagier, c'est avant tout le besoin d'un fonds où puiser les moyens d'expression. La langue se construit avant le discours. En situation scolaire, une manière indispensable de rendre l'élève apte à la communication c'est de l'assurer de ses propres assises. L'animation constante des traces de son apprentissage le conduit progressivement et sûrement à cette assurance. Ainsi son discours sera engendré comme il se doit par la langue qu'il possède de façon permanente, non par le discours ponctuel et éphémère de son interlocuteur.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMCZEWSKI, H. (1973) "Langage et créativité: Réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues." *Bulletin CILA* 18, Neuchatel, 6-14.

ADJEMIAN, Ch. (1976) "On the Nature of Interlanguage Systems." *LL* 20/2, 297-320.

ALEXANDER, L.G. (1969) "The New Grammarians and the Language Teacher." *English Language Teaching.* 24:5-11.

ALLEN, R.L. (1972) "Using Drills Creatively." *English Teaching Forum* XI/6, 4-13.

ANDERSON, R.C. & A. Ortony (1975) "On Putting Apples into Bottles — A Problem of Polysemy." *Cognitive Psychology* 7: 167-180.

ANDERSON, R.C. et J.W. Pichert (1978) "Recall of Previously Unrecallable Information following a Shift in Perspective." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 17: 1-12.

ANISFELD, M. (1966) "Psycholinguistic Perspectives on Language Learning," dans *Trends in Language Teaching*, ed. A. Valdman. McGraw-Hill: New York.

AUSUBEL, D.P. (1967) "Learning Theory and Classroom Practice." *The Ontario Institute for Studies in Education* Bulletin No 1.

BAILLY, D. (1975) "Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues." *Langages* 39: 81-104.

BAILLY, D. (1980) "Spécification et interprétation des agencements de marqueurs dans un corpus d'erreurs grammaticales en langue seconde." *Langages* 57: 107-119.

BAUTIER-CASTAING, E. (1980) "La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par des enfants? " *Langages* 57: 95-106.

BEACCO, J-C (1980) "Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe" *FdsM* 153: 35-40.

BEAUDOT, A. (1969) *La créativité à l'école.* P.U.F.

BEAUDOT, A. (1971) "Propositions pour une psychopédagogie des méthodes audio-visuelles intégrées." *Les langues modernes.* 65: 39-45.

BELLUGI, U. (1971) "Simplification in Children's Language" dans *Language Acquisition Models and Methods*, ed. R. Huxley & E. Ingram. Academic Press: New-York, 95-119.

BESSE, H. (1970) "Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère." *LF* 8: 62-77.

BESSE, H. (1975a) *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1.* Credif, Didier.

BESSE, H. (1975b) "De la pratique aux théories des exercices structuraux." *Etudes de linguistique appliquée* 20: 8-30.

BESSE, H. (1977) "Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux." *Etudes de linguistique appliquée* 25: 7-22.

BIALYSTOK, E. (1978) "A Theoretical Model of Second Language Learning." *LL* 28/1, 69-83.

BLACK, C. (1976) "Bridging the Gap: From Drill to Discourse." *AVLJ* 14/2, 107-116.

BLACK, C. & W. Burtzkamm (1978) "Classroom Language: Materials for Communicative Language Teaching." *ELT* 32/4: 270-274.

BLINKENBERG, A. (1966) "Discussion de A. Blinkenberg: sur la divergence des méthodes." 19-48 et "Discussion de B. Pottier: les mécanismes supposés par le passage des catégories de langue à la syntaxe du discours." 93-104. *Méthodes de la grammaire.* Actes du colloque tenu à Liège en 1964. Paris: Belles Lettres.

BLOOM, L., L. Hood et P. Lightbown (1974) "Imitation in Language Development: If, When and Why." *Cognitive Psychology* 6: 380-420.

BLOOM, L., P. Lightbown & L. Hood (1975) *Structure and Variation in Child Language.* Vol. 40/2 No 160, Monographs of the Society for Research in Child Development.

BLUM, S. & E.A. Levenston (1978) "Universals of Lexical Simplification." *LL* 28/2, 399-415.

BONBOIR, A. (1970) *Initiation à l'étude rationnelle du travail des écoliers.* Vander: Louvain.

BOULOUFFE, J. (1974) La gradation analogique et la génération de phrases. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.

BOULOUFFE, J. (1975) "Can one Elicit the Creation of Sentences? " *ITL* 29, 19-25.

BOULOUFFE, J. (1978) "A Clue to more Continuity in our Teaching." *SPEAQ Journal,* 2/1, 23-32.

BOULOUFFE, J. (1981) "Les contraintes linguistiques et la pédagogie." A paraître dans *SILTA* (Bologne).

BOWERMAN, M. (1978) "Semantic and Syntactic Development A Review of What, When and How in Language Acquisition", dans *Bases of Language Intervention.* University Park Press: Baltimore, 97-189.

BRATT PAULSTON, C. (1971) "The Sequencing of Structural Pattern Drills." *TQ* 5/3: 197-208.

BRATT PAULSTON C., D. Britton, B. Brunette et J. Hoover (1975) *Developing Communicative Competence Roleplays in English as a Second Language.* University Center for International Studies, University of Pittsburgh.

BRATT PAULSTON, C. & H.R. Selekman (1976) "Interaction Activities in the Classroom or How to Grow a Tulip-Rose." *FLA* 9/3: 248-254.

BRESSON, F. (1970) "Acquisition et apprentissage des langues vivantes." *LF* 8, 24-30.

BRIDGES, A. (1979) "Directing Two-Year-Old's Attention: Some Clues to Understanding." *J. Child. Lang.* 1979-6, 211-226.

BROEN, P.A. (1972) "The verbal environment of the language learning child," dans *American Speech and Hearing Association Monographs.* No 17.

BROWN, R. (1968) "The Development of Wh Questions in Child Speech." *Journal of Verbal Learning and Behavior* 7: 279-290.

BROWN, R. et Bellugi, U. (1964) "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax." *The Harvard Educational Review.* 34/2: 133-151, repris dans 1970. *Psycholinguistics: Selected Papers,* édité par R. Brown, New York: Macmillan. 75-99.

BROWN, R. et C. Hanlon (1970) "Derivational Complexity and Order of Acquisition in Child Speech," dans *Cognition and the Development of Language,* ed. J.R. Hayes. Wiley & Sons: New York, 11-53.

BROWN, R. (1973) *A First Language The Early Stages.* H.U.P. Cambridge, Ma.

BRUNER, J.S. (1975) "The Ontogenesis of Speech Acts." *J. Child. Lang.* 2/1, 1-19.

BUCKBY, M. (1970) "Another look at drills." *AVLJ* VIII/3: 111-118.

CAMPBELL, R. & R. Wales (1970) "The Study of Language Acquisition," dans *New Horizons in Linguistics*, ed. John Lyons, Penguin Books, 242-260.

CARROLL, J.B. (1966) "The Contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages," dans *Trends in Language Teaching*, éd. A. Valdman. McGraw-Hill: New York, 93-106.

CARTON, A.S. (1971) "Inferencing: A Process in Using and Learning Language", dans P. Pimsleur & T. Quinn, *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge University Press: Cambridge, 45-58.

CAZDEN, C.B. (1968) Environmental assistance to the child's acquisition of grammar Unpublished doctoral dissertation. Harvard University, Cambridge, Mass.

CEMBALO, M., H. Holec et P. Riley (1977) "L'acquisition grammaticale dans un cours d'anglais pour débutants." *Etudes de linguistique appliquée* 25: 88-100.

CHARAUDEAU, P. (1974) "Enseignement d'une grammaire du sens: hypothèses." *Recherches pédagogiques* 69: 35-43.

CHASTAIN, K. (1969) "Prediction of Success in Audiolingual and Cognitive Classes." *LL* 19/1 & 2: 27-39.

CHASTAIN, K. (1970) "Behavioristic and Cognitive Approaches in Programmed Instruction." *LL* 20/2: 223-235.

CLARK, E.V. (1973) "What's in a word? On the Child's Acquisition of Semantics in his First Language," dans *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, ed. T.E. Moore. Academic Press: New York, 65-110.

CLARK, Eve V. (1977) "Strategies and the Mapping Problem in First Language Acquisition." *Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics*. Ed. John Macnamara, Ac. Press.

CLARK, R. (1974) "Performing without competence." *J. Child Lang.* I: 1-10.

COOK, V. (1970) "The Creative Use of Language." *AVLJ* 8/1, 5-8.

COOK, V.J. (1977) "Cognitive Processes in Second Language Learning." *IRAL* XV/1: 1-20.

CORDER, S.P. (1967) "The Significance of Learners' Errors." *IRAL* 4: 161-170.

CORDER, S.P. (1980) "La sollicitation de données d'interlangue." *Langages* 57: 29-41. (Traduit de "The Elicitation of Interlanguage," 1973, dans J. Svartvik (éd.) Errata. Papers in Error Analysis Lund, Gleerup 36-47.)

CUMMINS, J. (1978) "The Cognitive Development of Bilingual Children." *Indian Journal of Applied Linguistics* IV/2: 75-99.

CURRIE, W.B. (1975) "European Syllabuses in English as a Foreign Language." *LL* 25/2: 339-354.

DEBYSER, Francis & H. Laitenberger (1976) "Le crocodile et le moulin à vent: un milliard de jeux de créativité." *F d M* 123, 14-19.

DONALDSON, W.D. Jr (1971) "Code-Cognition Approaches to Language Learning," dans *Toward a Cognitive Approach to Second Language Acquisition*, ed. R.C. Lugton. Center for Curriculum Development, 123-135.

DULAY, Heidi & Marina Burt (1974) "A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Second Language Acquisition." *LL* 24/2, 253-278.

DULAY, H.C. et Marina K. Burt (1976) "Creative Construction in Second Language Learning and Teaching," dans *Language Learning Special Issue* No 4. Papers in Second Language Acquisition: 65-79.

DULAY, Heidi & Marina Burt (1978) "Some Remarks on Creativity in Language Acquisition," dans *Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics*. Ed. W.C. Ritchie, Academic Press.

ERVIN-TRIPP, S. (1964) "Imitation and Structural Change in Children's Language," dans *New Directions in the Study of Language*, ed. E.H. Lenneberg. M.I.T. Press: Cambridge, 163-189.

ERVIN-TRIPP, S. (1974) "Is Second Language Learning Like the First? " *TQ* 8/2: 111-128.

FENN, G. (1977) *The Development of Syntax in a Group of Educationally Severely Subnormal Children*. Vol. 2, Exeter Linguistic Studies, University of Exeter.

FRANCOIS, F. (1974) "*Les caractères généraux du langage: Conséquences pédagogiques*," dans *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, éd. Jeanne Martinet. P.U.F., 9-22.

FRAUENFELDER, U. et R. Porquier (1979) "Les voies d'apprentissage en langue étrangère." *Travaux de recherche sur le bilinguisme* 17: 37-64.

FRAUENFELDER, U. et R. Porquier (1980) "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant." *Langages* 57: 61-71.

FRAUENFELDER, U., C. Noyau, C. Perdue et R. Porquier (1980) "Connaissance en langue étrangère." *Langages* 57: 43-59.

GALISSON, R. (1970) "Théorie et pratique de l'exercice structural." *Recherches Pédagogiques* 44: 35-40.

GALISSON, R. (1973) "Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger." *Etudes de linguistique appliquée* 11: 87-126.

GENOUVRIER, E. (1970) "Expression libre et apprentissage des mécanismes. L'exercice structural à l'école élémentaire." *LF* 6: 48-59.

GREEN, M.F. (1977) "Regression in Adult Learning Strategies." *FLA* 1977/2, 173-183.

GREENO, J.G. (1973) "Memory Structure and Problem-Solving Process," dans *Contemporary Issues in Cognitive Psychology*, The Loyola Symposium, ed. R.L. Solso. Wiley, 103-133.

GROS, N. et H. Portine (1976) "Le concept de situation dans l'enseignement du français." *FdsM* 124: 6-12.

GUILLAUME, G. (1964) *Langage et science du langage*. Paris: Nizet.

GUILLAUME, Gustave (1965) *Temps et Verbe Théorie des aspects, des modes et des temps*. Honoré Champion: Paris.

GUILLAUME, Gustave (1973a) *Principes de linguistique théorique Recueil de textes inédits préparés sous la direction de Roch Valin*. Presses de l'Université Laval: Québec.

GUILLAUME, Gustave (1973b) *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume*. 1948-1949, C/3, publiées par Roch Valin. Presses de l'Université Laval: Québec.

HAKUTA, K. (1974) "Prefabricated Patterns and the Emergence of Structure in Second Language Learning." *LL* 24/2, 287-291.

HANANIA, E.A.S. et H.L. Gradman (1977) "Acquisition of English Structures: A Case Study of an Adult Native Speaker of Arabic in an English-Speaking Environment." *LL* 27/1: 75-91.

HART, B. et T.R. Risley (1974) "Using Preschool Materials to Modify the Language of Disadvantaged Children." *Journal of Applied Behavior Analysis* 7: 243-256.

HART, B. & Ann Rogers-Warren (1978) "A Milieu Approach to Teaching Language," dans *Language Intervention Strategies*. Ed. R.L. Scheefelbusch, University Park Press: Baltimore, 193-235.

HATCH, E., R. Shapira & J. Gough (1978) "Foreigner Talk" Discourse." *ITL*, 38-40 39-60.

HAYES, A.S. (1964) "New Directions in Foreign Language Teaching," dans *Moderner Fremdsprachenunterricht Internationale Konferenz*. Berlin, 190-196.

HEATON, J.B. (1980) "Communication in the Classroom." *ELTJ* 35/1: 22-27.

HERNANDEZ-CHAVEZ, E. (1977) "The Development of Semantic Relations in Child Second Language Acquisition" dans M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro, *View Points on English as a Second Language*. Regents, 127-151.

HERRIOT, P. (1970) *An Introduction to the Psuchology of Language*. Londres: Methuen.

HILL, L.A. (1979) "Making it Useful While Keeping it Easy." *ELTJ* 33/3: 200-202.

HINTZMAN, D.L. (1974) "Theoretical implications of the spacing effect," dans *Theories in Cognitive Psychology: The Loyola Symposium*, ed. R.L. Solso. Wiley, 77-99.

HIRTLE, W.H. (1975) Time, Aspect and the Verb. Les Presses de l'Université Laval, Québec.

HOSENFELD, C. (1976) "Learning About Learning: Discovering our Students' Strategies." *FLA* 1976/2, 117-129.

HOVELL, M.F., J.B. Schumaker & J.A. Sherman (1978) "A Comparison of Parents' Models and Expansions in Promoting Children's Acquisition of Adjectives." *Journal of Experimental Child Psychology* 25: 41-57.

HOWE, C. (1976) "The Meaning of Two-Word Utterances in the Speech of Young Children." *Journal of Child Language* 3: 29-48.

HUGHES, J.P. (1968) *Linguistics and Language Teaching*. Random House: New York.

HUTTENLOCHER, J. (1974) "The Origins of Language Comprehension," dans *Theories in Cognitive Psychology*, The Loyola Symposium, ed. R.L. Solso. Wiley: New York, 331-368.

INGRAM, D.E. (1976) "Something there is that doesn't love a wall" Current Developments in Foreign Language Teaching." *AVLJ* 14/2: 71-85.

INHELDER, B., H. Sinclair et M. Bovet (1974) *Apprentissage et Structures de la Connaissance*, P.U.F.

JORDENS, P. (1977) "Rules, Grammatical Intuitions and Strategies in Foreign Language Learning." *Interlanguage Studies Bulletin* 2/2: 5-76.

KANDIAH, T. (1970) "The Transformational Challenge and the Teacher of English." *Language Learning*. 20: 151-182.

KESSLER, C. (1971) *The Acquisition of Syntax in Bilingual Children*. Georgetown University Press: Washington D.C.

KLEINMANN, H.H. (1977) "Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition." *LL* 27/1: 93-107.

KRASHEN, S. (1976) "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning." *TQ* 10/2: 157-168.

KRASHEN, S.D. & R. Scarcella (1978) "On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance." *LL* 28/2, 283-300.

KROHN, R. (1970) "The Role of Linguistics in TEFL Methodology." *Language Learning*. 19: 103-108.

KUCZAJ, S.A. (1975) "On the Acquisition of a Semantic System." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14: 340-358.

LADMIRAL, J.R. (1975) "Linguistique et pédagogie des langues étrangères." *Langages* 39: 5-18.

LAMENDELLA, J.T. (1979) "The Neurofunctional Basis of Pattern Practice." *TQ* 13/1: 5-19.

LE NY, J.-F. (1979) *La sémantique psychologique*. P.U.F.: Paris.

LEONTIEV, A. (1963) "The Plurality of Language Models and the Problems of Teaching Languages and Grammar." *IRAL*. 1: 211-222.

LEPLAT, J., C. Enard & A. Weill-Fassina (1970) *La formation dans l'apprentissage*. Le psychologue, P.U.F.

LIGHTBOWN, P.M. (1977) "French L_2 Learners: What They're Talking About." *LL* 27/2, 371-381.

LOFTUS, E. et P. Suppes (1972) "Structural Variables That Determine the Speed of Retrieving Words from Long-term Memory." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11: 770-777.

LYONS, J. (1963) "Recension de R. Dixon: Linguistic Science and Logic." *Lingua*. 12: 431-444.

MARTIN, M.A. (1978) "The Application of Spiraling to the Teaching of Grammar." *TQ* 12/2:151-161.

MAY, Rollo (1964) "Creativity and Encounter." *American Journal of Psychoanalysis* 24/1: 39-45.

MICHEA, R. (1963) "Analyse linguistique et linguistique appliquée Les structures." *Etudes de linguistique appliquée* 2: 89-109.

MILLER, G.A. & P. Johnson-Laird (1976) *Language and Perception*. Cambridge University Press: Cambridge.

MacINTYRE, A. (1968) "Noam Chomsky's View of Language." Londres: *The Listener* 30 mai. 685-686.

McLAUGHLIN, Barry (1978) "The Monitor Model: Some Methodological Considerations." *LL* 28/2, 309-332.

McNEILL, D. (1966) "Developmental Psycholinguistics," dans *The Genesis of Language*, ed. F. Smith et G.A. Miller. M.I.T. Press: 15-84.

MOIGNET, G. (1966) "Esquisse d'une théorie psycho-mécanique de la phrase interrogative". *Langages*. 3: 49-66.

MOIRAND, S. (1975) "L'animation grammaticale dans la phase d'exploitation," dans *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau I*, éd. H. Besse. Didier: Paris, 99-113.

MORROW, K.E. (1977) "Teaching the Functions of Language." *ELTJ* 32/1: 9-15.

MOTHE, J.C. (1974) "Progression et évaluation." *Etudes de linguistique appliquée* 16: 50-59.

MUELLER, Th. H. (1971) "The effectiveness of two learning models: the audio-lingual habit theory and the cognitive code-learning theory," dans *The Psychology of Language Learning* (Papers from the 2nd International Congress of Applied Linguistics Cambridge, 1969), ed. P. Pimsleur & Th. Quinn. Cambridge University Press: Cambridge, 113-122.

NEISSER, U. (1967) *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts: New York.

NEWTON-BRUNER, Mary (1974) *Developing Communicative Competence in English as a Second Language*. The University Center for International Studies: Pittsburgh.

NIEL, A. (1978) "Du professeur à l'animateur Les méthodes de créativité appliquées à l'enseignement du français aux étrangers." *F ds M* 140, 51-58.

NOYAU, C. (1980) "Etudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel." *Langages* 57: 73-86.

OLERON, P. (1979) *L'enfant et l'acquisition du langage.* P.U.F.

OMBREDANE, A. (1951) *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite.* Paris: P.U.F.

PAIVIO, A. et I. Begg (1981) *Psychology of Language.* Prentice Hall.

PALMER, H.E. (1917) *The Scientific Study and Teaching of Languages.* Harrap: London.

PECK, A.J. (1972) "Teaching the Creative Use of a Foreign Language." *AVLJ* 9/3, 133-142.

PENFIELD, W. et Roberts, L. (1963) *Langage et mécanismes cérébraux.* Paris: P.U.F.

PEYTARD, J. et Genouvrier, E. (1970) *Linguistique et enseignement du français.* Paris: Larousse.

PINCAS, A. (1968) *"Transformational", "Generative" and the EFL Teacher.* English Language Teaching. 22: 210-220.

POTTIER, B. (1966) "Discussion de B. Pottier: les mécanismes supposés par le passage des catégories de langue à la syntaxe du discours." 93-104. *Méthodes de la grammaire.* Actes du colloque tenu à Liège en 1964. Paris: Belles Lettres.

PRINCIPAUD, J.M. (1977) "Elaborer un exercice de grammaire." *Langue française* 33: 22-40.

RAILLARD, S. (1975) "La transposition dans la phase d'exploitation", dans *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau I,* éd. H. Besse. 114-130.

REES, N.S. (1978) "Pragmatics of Language Applications to Normal and Disordered Language Development", dans *Bases of Language Intervention.* Ed. R.L. Schiefelbusch, University Park Press: Baltimore, 191-268.

RICHARDS, D.R. (1977) "On communicative Efficiency and the Treatment of Error." *AVLJ* 15/3: 245-250.

RIEBEN, Laurence (1978) *Intelligence et pensée créative.* Delachaux et Niestlé.

RIVERS, W. (1971) "From Skill Acquisition to Language Control", dans *Toward a Cognitive Approach to Second Language Acquisition.* Ed. R.C. Lugton, Center for Curriculum Development, 153-169.

RIVERS, W. et B.S. Melvin (1977) "If Only I Could Remember it All! Facts and Fiction about Memory in Language Learning", dans *Viewpoints on English as a Second Language,* ed. M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro. Regents: 162-171.

ROGERS, C. (1959) "Towards a Theory of Creativity", dans *Creativity and its Cultivation,* ed. H.H. Anderson. Harper & Row: New York, 69-82.

ROJAS, C. (1971) "L'analyse des fautes." *F ds M* 81: 58-63.

ROULET, E. (1971) "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes." *Revue des langues vivantes.* 37: 582-604.

RUBIN, J. (1975) "What the "Good Language Learner" Can Teach Us." *TQ* 9, 41-51.

SANTONI, G. (1974) "An Integrated Approach, through Linguistic and Cross-Cultural Exercises, to Advanced Conversation." *FLA* 7/4: 425-434.

SAPORTA, S. (1966) "Applied Linguistics and Generative Grammar." *Trends in Language Teaching,* édité par A. Valdman. New York: McGraw Hill. 81-92.

SAVIGNON, S.J. (1972) "Teaching for Communicative Competence: a Research Report." *AVLJ* X/3: 153-164.

SCHUMAKER, J.B. & J.A. Sherman (1978) "Parent as Intervention Agent", dans *Language Intervention Strategies.* Ed. R.L. Schiefelbusch, University Park Press: Baltimore, 237-316.

SCHWEBEL, M. & J. Raph (1973) *Piaget à l'école*. Bank Books, Denoël/Gonthier.

SELIGER, H. (1971) "The Discourse Organiser Concept as a Frame-Work for Continued Discourse Practice in the Language Classroom." *IRAL*. 9: 195-208.

SELIGER, H. (1977) "Does Practice Make Perfect: A Study of Interaction Patterns and L_2 Competence." *LL* 27/2, 263-276.

SELINKER, L., M. Swain & G. Dumas (1975) "The Interlanguage Hypothesis Extended to Children." *LL* 25/1: 139-152.

SHARWOOD SMITH, M. (1979) "Strategies, Language Transfer and the Simulation of the Second Language Learner's Mental Operations." *LL* 29/2: 345-361.

SHIPLEY, E.F., C.S. Smith & L.R. Gleitman (1969) "A Study in the acquisition of language: Free responses to commands." *Language* 45: 322-342.

SLOBIN, D.I. (1978) "Developmental Psycholinguistics", dans *A Survey of Linguistic Science*, ed. W.O. Dingwall. College Park, University of Maryland, Second Edition, 267-310.

SMITH, D.G. (1969) "Contextualisation: Towards a More Precise Definition." *AVLJ* VII/3: 147-153.

SNOW, C.E. (1972) "The meaning of two-word utterances in the speech of young children." *Journal of Child Language* 3: 29-48.

SNYDER, L. K. & J.E. McLean (1976) "Deficient Acquisition Strategies: A Proposed Conceptual Framework for Analysing Severe Language Deficiency." *Am. Journ. Mental Deficiency* 81/4, 338-349.

STEVICK, E.W. (1976) *Memory, Meaning & Method*. Newbury House: Rowley Ma.

STOURDZE, C. (1974) "Importance des données de la linguistique dans la prise de conscience de la langue." *Recherches pédagogiques* 65: 297-305. INRDP: Paris.

SWALLOW, T. (1971) "Why Drills? " *AVLJ* IX/2: 97-100.

SZENTIVANYI, A. (1976) "Communicative Situations in the Training of Teachers." *ELTJ* 30/3: 179-184.

TARONE, E., U. Frauenfelder and L. Selinker (1976) "Systematicity/Variability and Stability/Instability in Interlanguage Systems", dans *Language Learning Special Issue* No 4. Papers in Second Language Acquisition: 93-134.

TAYLOR, B.P. (1975) "The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL." *LL* 25/1: 73-107.

TREMAINE, R. (1975) "Piagetian Equilibration Processes in Syntax Learning", dans D.P. Dato, *Developmental Psycholinguistics Theory & Application*. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 255-265.

TRUCHOT, C. (1971) "Les tests de langue: réévaluation critique." *Les langues modernes*. 65: 103-113.

VALDMAN, A. (1964) "The Application of Programmed Instruction to Foreign Language Teaching", dans *Moderner Fremdsprachenunterricht Internationale Konferenz*. Berlin, 302-308.

WAGNER-GOUGH, J. & E. Hatch (1975) "The Importance of Input Data in Second Language Acquisition Studies." *LL* 25/2, 297-308.

WARYAS, C.L. & K. Stremel-Campbell (1978) "Grammatical Training for the Language-Delayed Child A New Perspective", dans *Language Intervention Strategies*. Ed. R. Schiefelbusch, University Park Press: Baltimore, 145-192.

WEIR, R. (1962) *Language in the Crib*. La Haye: Mouton.

WHEELER, J.A. (1970) "Developing Oral Fluency." Melbourne: *Babel*. 6: 7-11.

WILKINS, D.A. (1972) *Linguistics in Language Teaching*. M.I.T. Press: Cambridge, Ma.

WILKINS, D.A. (1972a) Langues vivantes. "Le contenu linguistique et situationnel du tronc commun dans un système d'unités capitalisables." Strasbourg: Conseil de l'Europe. Comité de l'Education extrascolaire et du développement culturel, repris dans 1974. *Revue des langues vivantes*. 40: 540-563.

WILKINS, D.A. (1972b) "Grammatical, Situational and Notional Syllabuses." A paper presented to the Third International Congress of Applied Linguistics, Copenhagen, 21st-26th August, 1972.

WINGFIELD, R.J. (1972) "Conversational Responses to Statements." *ELTJ* 27/1: 24-27.

ZYDATISS, W. (1972) *Aspects of the Language of German Learners of English in the Area of Thematization*. Unpublished, M. Litt Thesis. University of Edinburgh.

Dans la même série:

B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.*
Savard, Jean-Guy

B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*
Mepham, Michael S.

B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*
Mackey, William F.

B-4 *L'université bilingue.*
Verdoodt, Albert

B-5 *La rentabilité des mini-langues.*
Mackey, William F.

B-6 *The Computer in Automated Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-7 *The Three-Fold Objective of the Language Reform in Mainland China in the Last Two Decades.*
Chiu, Rosaline Kwan-wai

B-8 *Un test télévisé.*
Savard, Jean-Guy

B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*
Afendras, Evangelos A.

B-11 *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.

B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats québécois.*
Verdoodt, Albert

B-14 *Multilingual Communication in Nigeria.*
Iso, Asi Otu & Afendras, Evangelos A.

B-15 *The Language Factor in Maori Schooling.*
Richards, Jack C.

B-16 *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.*
Afendras, Evangelos A.

B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*
Richards, Jack C.

B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.*
Kloss, Heinz & Verdoodt, Albert

B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.*
Mackey, William F.

B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection.*
Richards, Jack C.

B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komshian, G. & Zubin, David A.

B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*
Afendras, Evangelos A.

B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.

B-24 *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.*
Verdoodt, Albert

B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies.*
Richards, Jack C.

B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-27 *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme.*
Kauffmann, Jean

B-28 *Polychronometry: the study of time variables in behavior.*
Mackey, William F.

B-29 *Diglossie au Québec. limites et tendances actuelles.*
Chantefort, Pierre.

B-30 *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.*
Mackey, William F.

B-32 *La distance interlinguistique.*
Mackey, William F.

B-33 *Options politiques fondamentales de l'état plurilingue.*
Plourde, Gaston

B-34 *Social Factors, Inte·language and Language Learning.*
Richards, Jack C.

B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*
Py, Bernard

B-36 *Anglicization in Quebec City*
Edwards, Vivien

B-37 *La lexicométrie allemande: 1898-1970.*
Njock, Pierre-Emmanuel

B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.*
Bégin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. & Paquet, D. (INRS-Education)

B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado.*
Micolis, Marisa

B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*
Mackey, William F.

B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*
Afendras, Evangelos A.

B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*
Duval, Lise & Tremblay, Jean-Pierre; recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève.

B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*
Mackey, William F.

B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec.*
Gendron, Jean-Denis

B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*
Afendras, Evangelos A.

B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*
Gagnon, Marc

B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*
Huot-Tremblay, Diane

B-51 *A Demographic Profile of the English Population of Quebec 1921-1971.*
Caldwell, Gary

B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*
Brann, C.M.B.

B-53 *Eléments de correction phonétique du français.*
LeBel, Jean-Guy

B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*
Mackey, William F.

B-55 *Rapport de synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde.*
GREDIL (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)

B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*
Abou, Sélim

B-57 *Etude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*
Hardt-Dhatt, Karin

B-58 *La culture politique du Mouvement Québec Français.*
Turcotte, Denis

B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.*
Saint-Jacques, Bernard

B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a comparison of French-Canadian and Afrikaner nationalism.*
Novek, Joël

B-61 *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?*
Faïk, Sully; Pierre, Max; N'Tita, Nyembwe & N'Sial, Sesep

B-62 *7e Colloque 1976 — Actes / 7th Symposium 1976 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-63 *Les dispositions juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matière de politique linguistique.*
Turi, Giuseppe

B-64 *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère.*
Ragusich, Nicolas-Christian

B-65 *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labor Unions.*
Verdoodt, Albert

B-66 *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.*
Abou, Sélim

B-67 *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde.*
Daigle, Monique

B-68 *The Contextual Revolt in Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-69 *La langue française en Afrique occidentale francophone.*
Kwofie, Emmanuel N.

B-70 *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.*
Clément, Richard

B-71 *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles.*
Mackey, William F.

B-72 *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.*
Huot, France

B-73 *Multilinguisme et éducation au Nigéria.*
Brann, C.M.B.

B-74 *Les systèmes approximatifs et l'enseignement des langues secondes.*
High Locastro, Virginia

B-75 *Le bilinguisme canadien: bibliographie analytique et guide du chercheur.*
Mackey, William F.

B-76 *Un siècle de colloques sur la didactique des langues.*
Mackey, William F.

B-77 *L'irrédentisme linguistique: une enquête témoin.*
Mackey, William F.

B-78 *Babel: perspectives for Nigeria.*
Simpson, Ekundayo

B-79 *Samuel Beckett: traducteur de lui-même.*
Simpson, Ekundayo

B-80 *8e Colloque 1977 — Actes / 8th Symposium 1977 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-81 *Language Survey for Nigeria.*
Osaji, Bede

B-82 *L'univers familier de l'enfant africain.*
Njock, Pierre-Emmanuel

B-83 *The Social Psychology of Inter-ethnic Contact and Cross-cultural Communication: An Annotated Bibliography.*
Desrochers, Alain & Clément, Richard

B-84 *Géographie du français et de la francité en Louisiane.*
Breton, Roland J.-L.

B-85 *Etude morphosyntaxique du parler acadien de la Baie Sainte-Marie, Nouvelle-Ecosse (Canada).*
Gesner, B. Edward

B-86 *Multinational Schools as Language Learning Media.*
Mackey, William F.

B-87 *Translating in the Nigerian Mass Media: A Sociolinguistic Study.*
Simpson, Ekundayo

B-88 *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III).*
Baudot, Alain, Jaubert, Jean-Claude & Sabourin, Ronald

B-89 *Les banques de terminologie bilingues et multilingues: Etat de la question.*
Rondeau, Guy

B-90 *Differences in Earnings by Language Groups in Quebec, 1970: An Economic Analysis.*
Vaillancourt, François

B-91 *The Role of France, Quebec and Belgium in the Revival of French in Louisiana Schools.*
Gold, Gerald L.

B-92 *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe occidentale (Bibliographie sélective).*
Rosseel, Eddy

B-93 *La distance interlinguistique lexicale.*
Huot, Jean-Claude

B-94 *Le français parlé: analyse des attitudes des adolescents de la ville de Québec selon les classes sociales.*
Noël, Dany (Danièle)

B-95 *Bilingualism and Linguistic Segregation in the Schools of Brussels.*
Elizabeth Sherman Swing

B-96 *Apprentissage dans des contextes bilingues.*
Rodrigue Landry

B-97 *Exogamie et anglicisation dans les régions de Montréal, Hull, Ottawa et Sudbury.*
Castonguay, Charles

B-98 *The Measurement of Language Diversity.*
Brougham, James

B-99 *Compte-rendu du colloque sur 'Les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde'.*
Présentation: Jean-Denis Gendron & Richard Vigneault

B-100 *The Uneasy Status of Literature in Second Language Teaching at the School Level: An Historical Perspective.*
Schloss, Brigitte

B-101 *Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire: Une étude dans le contexte québécois.*
d'Anglejan, Alison

B-102 *Une analyse phonologique d'un parler acadien de la Nouvelle-Ecosse (Canada). (Région de la Baie Sainte-Marie).*
Ryan, Robert W.

B-103 *Problèmes en enseignement fonctionnel des langues.*
Actes du 1er colloque sur la didactique des langues.
Alvarez, Gerardo & Huot, Diane

AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.

Série A — Etudes/Studies (Presses de l'Université Laval)

*A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français.* Québec, 1970, 172 p.

A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiquec des Franco-Américains aux Etats-Unis.* Québec, 1971, 84 p.

A-3 FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe.* Québec, 1973, 284 p.

A-4 DORION, Henri & MORISSONNEAU, Christian (colligés et présentés/editors). *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact.* Québec, 1972, 374 p.

A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique.* Québec, 1972, 383 p.

A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite.* Québec, 1973, 260 p.

A-7 MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis.* Québec, 1973, 234 p.

A-8 CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal.* Québec, 1974, 288 p.

A-9 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard (présentation/presentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: problems and solutions.* Textes de la Table Ronde de 1972/Papers of the Round Table in 1972. Québec, 1975, 591 p.

A-10 BRETON, Roland J.-L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent.* Québec, 1976, 648 p.

A-11 SNYDER, Emile & VALDMAN, Albert (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques.* Québec, 1976, 290 p.

A-12 DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord.* Québec, 1976, 146 p.

A-13 MALLEA, John R. (compiled and edited). *Quebec's Language Policies: background and response.* Québec, 1977, 309 p.

A-14 DORAIS, Louis-Jacques. *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador.* Québec, 1978, 136 p.

A-15 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME / INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON BILINGUALISM. *Minorités linguistiques et interventions: Essai de typologie / Linguistic Minorities and Interventions: Towards a Typology.* Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977 / Proceedings of the Symposium on Linguistic Minorities held at Laval University from April 15th to April 18th 1977. Québec, 1978, 318 p.

*Epuisé / Out of print

A-16 SAVARD, Jean-Guy & LAFORGE, Lorne. *Actes du 5e Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée / Proceedings of the 5th Congress of l'Association internationale de linguistique appliquée.* Québec, 1981, 464 p.

A-17 TURCOTTE, Denis. *La politique linguistique en Afrique francophone: une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar.* Québec, 1981, 219 p.

A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde.* Québec, 1971, Copie échantillon/Sample copy.

A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule B, formule C, classement en français langue seconde.* Québec, 1976, Copie échantillon/Sample copy.

Série C — Publications extérieures/Outside publications

C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale.* Paris, Didier, 1970, 236 p.

C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem.* Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.

C-3 MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy & ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français.* Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.

C-4 STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international.* (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.

C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States.* Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.

C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique.* (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.

C-7 MACKEY, William F. & VERDOODT, Albert (editors). *The Multinational Society.* Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.

C-8 GIORDAN, Henri & RICARD, Alain (sous la direction). *Diglossie et littérature.* Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.

C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues.* Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.

C-10 MACKEY, William F., ORNSTEIN, Jacob & al. *The Bilingual Education Movement: essays on its progress.* El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.

C-11 MACKEY, William F., & ORNSTEIN, Jacob (editors). *Sociolinguistic Studies in Language Contact.* The Hague, Mouton, 1979, 460 p.

Collection *Studies in Bilingual Education* (Newbury House, Rowley, Mass.)
W.F. Mackey — General Editor

C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation.* 1972, 185 p.

C-101 SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings.* 1972, 200 p.

C-102 LAMBERT, Wallace E. & TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment.* 1972, 248 p.

C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest.* 1975, 352 p.

C-104 GAARDER, A. Bruce. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States.* 1977, 238 p.

C-105 KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition.* 1977, 347 p.

C-106 MACKEY, William F. & ANDERSSON, Theodore. *Bilingualism in Early Childhood.* 1977, 443 p.

C-107 MACKEY, William F. & BEEBE, Von-Nieda. *Bilingual Schools for a Bicultural Community.* 1977, 223 p.

Série E — Inventaires/Inventories (Presses de l'Université Laval)

E-1 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 1: *L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 1: *Central and Western South Asia.* Québec, 1974, 408 p.

E-2 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 2: *L'Amérique du Nord / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 2: *North America.* Québec, 1978, 893 p.

E-3 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 3: *L'Amérique centrale et l'Amérique du Sud / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 3: *Central and South America.* Québec, 1979, 564 p.

E-4 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 4: *L'océanie / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 4: *Oceania.* Québec, 1981, p.

E-10 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation.* Vol. 1: *Les Amériques / The Written Languages of the World: a survey of the degree and modes of use.* Vol. 1: *The Americas.* Québec, 1978, 633 p.

Série F — Bibliographies (Presses de l'Université Laval)

F-1 SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests.* Québec, 2e éd., 1977, 570 p.

*F-2 CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography.* Québec, 1970, 276 p.

F-3 MACKEY, William F. (rédacteur/editor). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme / International Bibliography on Bilingualism.* Québec, 1972, 757 p.

F-4 AFENDRAS, Evangelos A. & PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography.* Québec, 1975, 401 p.

F-5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography.* Québec, 1979, 391 p.

*Epuisé / Out of print

Adresses des distributeurs / Distributors' addresses

Séries A, E, F:

PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL,
C.P. 2447,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7R4

INTERNATIONAL SCHOLARLY BOOK SERVICES INC.,
P.O. Box 555,
Forest Grove,
Oregon 97116, USA

CLUF/L'ECOLE,
11, rue de Sèvres,
75006 Paris,
France

Série B:

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada G1K 7P4

B-40, B-44, B-62, B-80:

ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE,
Institut des langues vivantes,
Université d'Ottawa,
59 est, avenue Laurier,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1N 6N5

C-1, C-3, C-6:

MARCEL DIDIER LIMITEE,
2050, rue Bleury, suite 500,
Montréal, Québec,
Canada, H3A 2J4

C-2:

HARVEST HOUSE LIMITED,
4795 ouest, rue Sainte-Catherine,
Montréal, Québec,
Canada, H3Z 2B9

C-4:

INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION,
Feldbrunnenstrasse 70,
Hambourg 13,
West Germany

APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1A 0S9

C-5:

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS,
1611 North Kent Street,
Arlington,
Virginia 22209, USA

C-7, C-100, C-101, C-102, C-103, C-104, C-105, C-106, C-107:

NEWBURY HOUSE PUBLISHERS,
68 Middle Road,
Rowley,
Massachusetts 01969, USA

DIDACTA,
3465, Côte-des-Neiges, suite 61,
Montréal, Québec,
Canada, H3H 1T7

C-8: *MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME,*
ILTAM,
Esplanade des Antilles,
Domaine universitaire,
33405 Talence,
France

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7P4

C-9: *LIBRAIRIE KLINCKSIECK,*
11, rue de Lille,
75007 Paris,
France

C-10: *TEXAS WESTERN PRESS,*
University of Texas,
El Paso,
Texas 79968, USA

C-11: *MOUTON PUBLISHERS,*
Noordeinde 41
2514 GC La Haye
(Netherlands)